

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

MÉMOIRE DOCTORAL PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
CAMPUS DE LONGUEUIL

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE (D.Ps.)

PAR
JULIE BEAUREGARD

LA PLEINE CONSCIENCE À TRAVERS LES MOTS D'ENFANTS DE 9 À 11 ANS :
UNE ÉTUDE EXPLORATOIRE

MAI 2020

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Ce mémoire doctoral est dirigé par :

Fabienne Lagueux, codirectrice du mémoire doctoral

Université de Sherbrooke

Véronique Parent, codirectrice du mémoire doctoral

Université de Sherbrooke

Jury d'évaluation du mémoire doctoral :

Francesco Montani, évaluateur interne

Université internationale de Monaco

Nicole Royer, évaluatrice externe

Université du Québec à Trois-Rivières

Sommaire

La manière de définir et de conceptualiser la pleine conscience (PC) est variable d'un auteur à l'autre, notamment parce que ce concept peut être défini en tant que *trait*, *état* ou *processus*. De façon générale, la PC peut être considérée comme étant un *état* de conscience où l'attention est dirigée de façon intentionnelle et volontaire sur le moment présent tout en maintenant une attitude de non-jugement envers les expériences vécues. Depuis les 15 dernières années, on constate un réel engouement pour la pratique de la PC dans le cadre de diverses interventions offertes auprès d'enfants et d'adolescents. Malgré cet intérêt accru, la PC demeure un concept complexe à étudier en raison de sa nature multidimensionnelle et des modèles théoriques nombreux et diversifiés tentant d'en comprendre les mécanismes. Bien que la pratique de la PC soit aujourd'hui répandue dans les services offerts aux jeunes, il existe peu de recherches (1) ayant pris en compte des caractéristiques développementales (p. ex., le développement des capacités attentionnelles et de la régulation émotionnelle) dans l'étude de ce concept auprès de cette population et (2) moins encore s'étant intéressées à ce que les enfants comprennent du concept de la PC. De plus, il semble n'avoir à ce jour qu'un seul modèle théorique explicatif des mécanismes de la pleine conscience qui tient compte de certains aspects développementaux. Pourtant, examiner de plus près la façon par laquelle les enfants expliquent dans leurs mots ce qu'est la PC, après y avoir été exposée, pourrait être utile. D'une part, une compréhension plus fine à cet effet contribuerait à l'amélioration des programmes d'intervention basés sur la pleine conscience qui leur sont destinés. D'autre part, cela favoriserait aussi le développement d'outils de mesure évaluant ce concept qui

sont davantage adaptés à cette clientèle. Selon une perspective exploratoire, cette recherche vise à étudier, par l'entremise d'une méthode qualitative, comment et par quels moyens des enfants, précédemment exposés au concept de la PC, expliquent ce qu'est la PC dans leurs propres mots. Quatorze enfants en 4^e et 5^e années de l'école primaire du Val-de-Grâce, ayant pris part dans leur milieu scolaire à des activités de PC (le Programme .b – lire « point b »), ont participé à l'étude. Des entrevues semi-structurées ont été faites individuellement auprès de chaque participant. Une analyse thématique dégage que la compréhension qu'ont les enfants de la PC se traduit par quatre dimensions, soit 1) être attentif au moment présent, 2) ralentir, 3) avoir une attitude différente en regard de ses expériences du moment présent et 4) à concevoir à titre d'outil. Malgré la présence de certains glissements conceptuels (notamment quant à la façon d'accueillir les pensées et les émotions), le recours chez les enfants aux métaphores et aux exercices expérientiels revêt une place de premier plan dans leur façon d'exprimer ce qu'est pour eux la PC. Cette étude se démarque par la méthode utilisée, soit une approche qualitative au moyen d'entrevues semi-structurées permettant de traduire de manière plus étoffée ce que les enfants peuvent exprimer en regard de la PC. L'étude permet ainsi de contribuer aux connaissances empiriques dans un domaine d'étude effervescent au sein duquel peu d'attention a été accordée jusqu'à présent à la parole des enfants.

Mots clés : enfants, pleine conscience, méthode qualitative, entrevue semi-structurée

Table des matières

Sommaire	iii
Table des matières	v
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	viii
Liste des abréviations	viii
Remerciements	x
Introduction	1
Contexte théorique	6
Définition de la pleine conscience	7
Mécanismes d'action de la pleine conscience	12
Contextes d'utilisation de la pleine conscience	14
Enjeux développementaux concernant la pleine conscience	18
Modèles théoriques de la pleine conscience chez l'enfant	21
Outils de mesure de la pleine conscience chez l'enfant	23
État des connaissances au sujet des études d'efficacité des IBPC chez les enfants	25
Études sur les effets des IBPC sur la pleine conscience	26
Études sur l'appréciation des IBPC par les enfants	29
Constats et critiques à propos des études portant sur la pleine conscience menées auprès d'enfants	31
Objectif de recherche	34
Méthode	35
Participants	36
Instruments de mesure	36
Questionnaire sociodémographique	36
Entrevue semi-structurée	37
Procédure	40
Recrutement	40
Déroulement de l'étude	40
Programme .b	41
Analyse des données	47
Considérations éthiques	48
Résultats	50
La pleine conscience selon les enfants	51
1. Être attentif au moment présent	52
1.1 Moment présent	52
1.2 Porter attention	56
2. Ralentir	60
2.1 Prendre un temps d'arrêt	61
2.2 Faire des activités de PC	62
3. Avoir une attitude différente envers ses expériences du moment présent	64
3.1 Accueillir ses expériences du moment présent	65
3.2 Faire le vide	67

3.3 Éviter ses expériences déplaisantes.....	70
4. À concevoir à titre d'outil.....	71
4.1 À utiliser.....	72
4.2 Encourager la détente.....	74
4.3 Faciliter la gestion des émotions.....	76
4.4 Favoriser la gestion de l'attention.....	77
Discussion.....	79
La description de la pleine conscience par les enfants.....	80
1. Comment les enfants parlent-ils de la pleine conscience?.....	81
1.1 Dimensions de la pleine conscience évoquées par les enfants.....	82
1.1.1 Moment présent.....	82
1.1.2 Attention.....	84
1.1.3 Intention.....	87
1.2 Dimensions de la pleine conscience évoquées différemment par les enfants.....	88
1.2.1 Non-jugement.....	89
1.2.2 Attitude d'ouverture.....	90
1.3 Idées suggérées par les enfants ne faisant pas directement référence à une dimension de la pleine conscience.....	95
1.3.1 Le vide.....	95
1.3.2 La relaxation.....	96
1.4 Dimension de la pleine conscience n'ayant pas été évoquée par les enfants.....	97
1.4.1 La compassion.....	97
2. Quels sont les moyens utilisés par les enfants pour parler de la pleine conscience?.....	100
2.1 Par le biais du caractère utilitaire et des bienfaits de la pleine conscience.....	101
2.2 Par le biais des exercices de pleine conscience faits en classe.....	102
2.3 Par le biais d'images et de métaphores.....	104
2.3.1 Les métaphores et les descriptions imagées.....	105
2.3.2 Les exemples tirés du quotidien.....	107
2.4 Par le biais du caractère sensoriel de la pleine conscience.....	107
Forces, limites et pistes de recherche futures.....	108
Forces de la présente étude.....	108
Limites de la présente étude et pistes de recherches futures.....	109
Pertinence et retombées cliniques de l'étude.....	112
Conclusion.....	114
Références.....	117
Appendice A.....	129
Appendice B.....	132
Appendice C.....	141
Appendice D.....	144
Appendice E.....	150
Appendice F.....	153

Liste des tableaux

Tableau

1. Dimensions clés de la PC, telles que présentées par Mathis et al. (2019).....p. 10
2. Caractéristiques des participants.....p. 37
3. Thèmes, objectifs et dimensions abordés dans les leçons du Programme .b...p. 42
4. Exemples d'exercices effectués dans le Programme .b.....p. 45
5. Sous-catégories et thèmes découlant de l'analyse thématique des verbatims
des 14 participants pour la catégorie I.....p. 53
6. Sous-catégories et thèmes découlant de l'analyse thématique des verbatims
des 14 participants pour la catégorie II.....p. 60
7. Sous-catégories et thèmes découlant de l'analyse thématique des verbatims
des 14 participants pour la catégorie III.....p. 65
8. Sous-catégories et thèmes découlant de l'analyse thématique des verbatims
des 14 participants pour la catégorie IV.....p. 72
9. Catégories, sous-catégories et thèmes découlant de l'analyse thématique des
verbatim des 14 participants.....p. 151

Liste des figures

Figure

1. Modèle de Deplus, Philippot et Lahaye (2014).....p. 22

Liste des abréviations

PC :	Pleine conscience
IBPC :	Intervention basée sur la pleine conscience
MBSR :	Mindfulness-based Stress Reduction
ACT :	Acceptance and Commitment Therapy
DBT :	Dialectical Behavior Therapy
MBCT :	Mindfulness-based Cognitive Therapy
CAMM :	Children and Adolescent Mindfulness Measure
MAAS-C :	Mindful Attention Awareness Scale for Children
MSPTA :	Mindfulness Scale for Pre-Teens, Teens, and Adults
MICA :	Mindfulness Inventory for Children and Adolescents

Remerciements

Tout d'abord, j'aimerais remercier mes directrices de mémoire doctoral, Fabienne Lagueux et Véronique Parent, qui ont su me fournir le soutien et les outils nécessaires pour me permettre de mener ce projet à terme. Leurs connaissances et leurs conseils m'ont été très précieux et m'ont guidée tout au long de ce processus. Merci pour votre compréhension, votre écoute et vos encouragements. Merci également à Roxane Meilleur pour son aide et son soutien avec mes analyses qualitatives.

Je tiens également à dire un grand merci à Mme Bergeron et à tous ses élèves de la classe de 4^e et 5^e années de l'école primaire du Val-de-Grâce, qui ont accepté de prendre part à ce projet de recherche et qui se sont investis lors de la collecte de données. Merci, Mme Bergeron, pour votre précieuse collaboration et merci à tous les enfants d'avoir partagé leurs idées et leurs réflexions avec nous.

Je désire aussi remercier Raphaëlle, avec qui j'ai pu partager mes doutes, incertitudes et frustrations inhérents à ce processus de rédaction. Un énorme merci également à ma famille qui a su me soutenir et m'encourager lors des moments plus difficiles. Merci à mes parents d'avoir été là à chaque petite étape et de m'avoir accompagnée durant ce cheminement. Merci à ma sœur qui a su me faire rire lors des moments de découragement où il me semblait que la lumière au bout du tunnel était encore bien loin. Enfin, merci également à mon amoureux, Marc-André, pour sa compréhension et sa patience.

Introduction

La PC est généralement définie comme étant la capacité à diriger son attention de façon intentionnelle et volontaire sur le moment présent tout en maintenant une attitude de non-jugement envers les expériences vécues (Kabat-Zinn, 2003). Bien que la pratique de la PC soit utilisée dans un contexte clinique depuis plus de 40 ans en Amérique du Nord (Mathis, Dente, & Biel, 2019), nous assistons à un réel engouement pour ce concept particulièrement depuis les 15 dernières années. En effet, le nombre de publications au sujet de la PC croît sans cesse, passant de trois publications en 1990, à 143 en 2010 et à 692 en 2017 (Baer, 2019). La PC est présentement utilisée dans divers contextes préventifs et cliniques, tant chez les adultes que les enfants. Ces interventions ciblent des problématiques variées (p. ex., symptômes anxieux et dépressifs, difficultés attentionnelles) et visent à améliorer la santé et le bien-être (p. ex., Goldstein, Axelson, Birmaher, & Brent, 2007; Lee, Semple, Rosa, & Miller, 2008; Rathus & Miller, 2002; Semple, Lee, & Rosa, 2010; Wall, 2005). Sur le plan clinique, plusieurs recensions des écrits récentes suggèrent que les IBPC auprès des enfants et des adolescents ont généralement des effets positifs sur diverses variables, comme le stress et l'anxiété, la dépression, l'attention, le fonctionnement psychologique et la qualité de vie (Dunning et al., 2018; Kallapiran, Koo, Kirubakaran, & Hancock, 2015; Zoogman, Goldberg, Hoyt, & Miller, 2014).

Parallèlement, on assiste au cours des dernières années à une augmentation importante chez les jeunes des troubles de l'humeur, tels que les troubles anxieux et dépressifs, ainsi que des troubles de déficit de l'attention/hyperactivité (TDA/H; Institut de la statistique du Québec, 2018). Dans ce contexte préoccupant, on observe une popularité croissante de la pratique de la PC utilisée à titre préventif auprès de population non clinique. En effet, il existe actuellement un déploiement de programmes ayant recours à la PC dans le milieu scolaire. Selon Zenner, Herrnleben-Kurz et Walach (2014), les écoles seraient un milieu particulièrement approprié pour l'implantation de programmes de PC, puisque les enfants y passent un grand nombre de temps et que les interventions peuvent y être offertes en classe en contexte préventif. De plus, ces programmes s'harmonisent avec les objectifs stipulés dans le « Programme de formation de l'école québécoise » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2006) qui requiert non seulement le développement de compétences intellectuelles et méthodologiques, mais également de compétences transversales, telles que l'estime de soi, la régulation des émotions et les habiletés sociales. Le développement de ces compétences transversales peut être favorisé par l'entremise de programmes de PC (Lessard, 2016).

Bien que plusieurs études suggèrent que les interventions de PC auprès des enfants puissent être bénéfiques en regard de la réduction de symptômes ciblés chez cette population (Zenner et al., 2014), il existe présentement peu d'études mesurant les effets des diverses interventions sur le développement de la capacité même de PC, et ce, chez l'adulte et encore moins chez les enfants (Beauregard-Lacroix, 2019; Eklund, O'Malley,

& Meyer, 2017). De même, peu de modèles théoriques et d'outils de mesure de la PC ont été créés spécifiquement pour cette population (Burke, 2010; Jensen, 2013) et peu d'auteurs se sont intéressés à ce que les enfants saisissent et retiennent des interventions de PC. Actuellement, la plupart des interventions de PC et d'outils de mesure utilisés auprès des enfants ont été adaptés à partir d'outils initialement conçus pour la population adulte (Bishop et al., 2004; Tan & Martin, 2012). L'utilisation de telles adaptations suppose une prémisse selon laquelle les mécanismes propres à la PC fonctionneraient de manière similaire tant pour les enfants que pour les adultes. Or, selon Kurahashi (2017), bien qu'il y ait sans doute plusieurs similitudes entourant les mécanismes d'action de la PC auprès de ces deux populations distinctes, il existerait également d'importantes divergences. De ce fait, transposer des interventions initialement conçues pour les adultes à une population d'enfants, sans prendre suffisamment en compte les caractéristiques propres aux enfants sur le plan développemental, pourrait atténuer l'impact potentiel de la PC à travers ces interventions. Porter attention à l'expérience vécue par les enfants au sein de ces interventions et, plus précisément, à ce qu'ils comprennent et retiennent du concept de la PC, pourrait contribuer à bonifier les interventions et les outils de mesure liés à la PC et à mieux les adapter à cette population.

La présente étude exploratoire de nature qualitative a ainsi pour but de mieux comprendre comment et par quels moyens (p. ex., avec quels mots, images, exemples concrets, etc.) des enfants de 4^e et 5^e années du primaire, ayant préalablement participé à une intervention de PC dans le contexte scolaire, expliquent ce qu'est pour eux la PC.

Le premier chapitre de ce mémoire doctoral, soit le contexte théorique, présente le cadre théorique sous-tendant l'étude de même que des travaux de recherche pertinents dans ce domaine ayant mené à l'élaboration des objectifs de la présente étude. Le second chapitre expose la méthode de recherche utilisée, en présentant entre autres le devis de recherche, les participants et les instruments de mesure utilisés. Par la suite, le troisième chapitre fait état des résultats issus des analyses qualitatives, lesquels seront, dans le chapitre suivant, interprétés et discutés en fonction des connaissances actuelles dans le domaine. Enfin, le mémoire se terminera par une brève conclusion.

Contexte théorique

Définition de la pleine conscience

La manière de définir et de conceptualiser la pleine conscience (PC), concept issu de la tradition bouddhiste et de ses différentes formes de méditation (Kabat-Zinn, 2003), varie d'un auteur à l'autre (Baer, 2019; Grégoire & De Mondehare, 2016). La plupart des définitions font état de ce concept comme étant une capacité psychologique liée à l'attention et à la prise de conscience du moment présent (Baer, 2019). Plus précisément, la définition proposée par Kabat-Zinn est utilisée par plusieurs auteurs et demeure celle étant la plus citée dans la littérature, dans laquelle la PC signifie : « Faire attention d'une manière particulière : délibérément, au moment présent et sans jugement de valeur » (1994, p. 22). Malgré ses origines, les conceptions contemporaines de la PC en contexte d'intervention sont habituellement sécularisées, étant exemptes de tous référents religieux ou spirituels (Nedelcu & Grégoire, 2016).

La définition donnée à ce concept peut varier selon que la PC soit considérée comme étant un *état*, un *processus* ou un *trait* (Grégoire & De Mondehare, 2016). Ainsi, la PC peut être définie comme un *état* de conscience où l'attention est dirigée de façon intentionnelle et volontaire sur le moment présent, tout en maintenant une attitude de non-jugement et d'acceptation envers les expériences vécues dans l'ici et maintenant (Kabat Zinn, 2003). Un état de pleine conscience est ainsi accessible lorsqu'un individu dirige

délibérément son attention vers ce qui est vécu dans le moment présent (Grégoire & De Mondehare, 2016). Cette définition souligne le fait que la PC comporte ici une composante active, où l'attention est à diriger intentionnellement sur l'instant présent (p. ex., sur les expériences internes, telles que les sensations physiques, les émotions et les pensées, ou encore sur les expériences externes, telles que les bruits et les odeurs environnantes). Par ailleurs, elle peut aussi référer à une composante davantage inactive, où l'individu adopte un état de non-réactivité et de non-jugement envers les expériences internes et externes vécues dans le moment présent, en les accueillant sans chercher à les éviter ou à les modifier (Sauer et al., 2013). Ensuite, la PC peut également être conceptualisée en tant que *processus*. L'on s'intéresse alors à l'effort fourni par la personne, lorsqu'elle reconnaît qu'elle n'est plus centrée sur le moment présent, pour rediriger volontairement son attention vers les expériences se déroulant dans l'ici et maintenant tout en maintenant une attitude d'ouverture (Grégoire & De Mondehare, 2016). Enfin, la PC peut aussi être définie en tant que *trait* lorsqu'elle est considérée comme étant une disposition ou une habileté relativement stable au travers le temps et les situations, qui se manifeste au quotidien dans divers comportements (Grégoire & De Mondehare, 2016). En ce sens, selon Kabat-Zinn (2003) et Brown et Ryan (2004), la PC est une capacité inhérente de l'être humain, dont le niveau de présence varie d'une personne à l'autre, lequel peut être modifié par l'entremise de la pratique.

Ces multiples définitions suggèrent que la PC est constituée de plusieurs dimensions. Toutefois, il n'existe aucun consensus parmi les auteurs à savoir si la PC est un concept

uni, bi ou multidimensionnel (Grégoire & De Mondehare, 2016). Certains auteurs maintiennent qu'il s'agit d'un concept unidimensionnel où l'attention serait la seule composante de la PC; l'attitude d'acceptation et d'ouverture est alors considérée tantôt comme une prémisse à la PC (ou prérequis, c.-à-d., comme quelque chose qui est nécessaire à l'orientation et au maintien de l'attention sur l'expérience présente) ou bien comme une résultante de celle-ci (Grégoire et De Mondehare, 2016). D'autres auteurs avancent plutôt que l'attention et l'acceptation sont deux dimensions distinctes de la PC. Ceux-ci maintiennent ainsi que la PC est un concept bidimensionnel (p. ex., Bishop et al., 2004). D'autres encore soutiennent que la PC est formée de plus de deux dimensions. En effet, Deplus, Philippot et Lahaye (2014) ont proposé un modèle (présenté plus en détail ci-bas) à trois dimensions, incluant 1) la sollicitation de certains mécanismes cognitifs, comme les fonctions attentionnelles et exécutives; 2) le développement d'une attitude d'ouverture et de curiosité; ainsi que 3) la modification des comportements automatiques dans le but de favoriser des comportements en accord avec les valeurs de l'individu. Eklund et al. (2017) décrivent eux aussi un modèle à trois composantes reprenant les dimensions concernant l'attention et l'acceptation et ajoutant la dimension de l'intentionnalité (c.-à-d., diriger son attention de façon volontaire sur le moment présent). De façon générale, la plupart des auteurs semblent reconnaître que la PC s'enracine dans deux dimensions principales, soit l'attention et l'acceptation, et qu'il peut également y avoir des sous-dimensions s'y rattachant (Grégoire & De Mondehare, 2016). À cet effet, Mathis et al. (2019) proposent une synthèse récente des écrits scientifiques visant à faire le point sur la pratique de la PC en psychiatrie pédiatrique dans laquelle ils identifient six

composantes clés de la PC. S’inspirant notamment des écrits de Kabat-Zinn (1996) et de Baer (2003), leur synthèse permet de cerner un ensemble de dimensions rattachées à ce concept qui sont typiquement cultivées lors de pratiques de PC. Ces six composantes sont présentées dans le Tableau 1.

Tableau 1

Dimensions clés de la PC, telles que présentées par Mathis et al. (2019)

Dimension		Description
I.	Attention	Porter attention activement à ses pensées, émotions et sensations
II.	Intention	Concentration volontaire
III.	Moment présent	Accent sur les expériences se déroulant dans l’ici et maintenant
IV.	Non-jugement	Acceptation des pensées, émotions et sensations sans critique
V.	Attitude	Ouverture et curiosité envers les pensées, émotions et sensations
VI.	Compassion	Faire preuve de gentillesse et d’acceptation envers soi et autrui

Pratiquer la PC revient ainsi à chercher à développer ses capacités à porter son attention autant sur des éléments internes (émotions, sensations physiques, pensées) qu’externes (éléments de l’environnement), mais vécus dans le moment présent (Bishop et al., 2004). Ces expériences internes ou externes servent à « ancrer l’attention » (Meiklejohn et al., 2012). Cela requiert de la régulation attentionnelle ainsi que de la

concentration afin de maintenir son attention sur l'objet désiré (Grégoire & de Mondehare, 2016), ce qui fait appel aux dimensions de la PC ayant trait à l'attention, à l'intention et au moment présent (voir le Tableau 1). Inévitablement, l'individu remarque lors des pratiques de PC que son attention dérive parfois vers des pensées, des souvenirs, des sensations ou des images. Lorsque l'individu note ceci, il lui suffit d'accueillir cette observation avec ouverture et compassion, et de tenter de ramener son attention sur son point d'ancrage (interne ou externe) sans juger les autres pensées (c.-à-d., sans évaluer cette pensée en se disant que cela n'est pas correct, par exemple). Cela réfère cette fois davantage aux trois dernières dimensions de la PC (non-jugement, attitude et compassion), telles que présentées dans le Tableau 1. De ce fait, la pleine conscience implique de porter attention à toutes les facettes de son expérience dans le moment présent, qu'elles soient agréables ou non, sans chercher à les modifier (Grégoire & De Mondehare, 2016). L'idée ici n'est pas d'éviter ou de se débarrasser de certaines pensées, sensations ou émotions, mais plutôt de développer une plus grande conscience des événements se déroulant dans le moment présent (en d'autres mots, de meilleures capacités d'observation; Meiklejohn et al., 2012). Aiguiser sa conscience du moment présent favoriserait le développement de la capacité de l'individu à répondre de manière réfléchie (ou consciente) à une expérience donnée, plutôt que de simplement y réagir (tel lorsque sur le pilote-automatique). En étant plus conscient, l'individu peut ainsi mieux choisir les façons d'agir dans diverses situations (Brown, Ryan, & Cresswall, 2007) en fonction de ce qui est important pour lui, soit de ses propres valeurs (Deplus & Lahaye, 2015; Deplus et al., 2014).

Mécanismes d'action de la pleine conscience

Outre les composantes de la PC, certains auteurs s'intéressent aussi aux mécanismes d'action, c'est-à-dire aux processus sous-jacents à la pratique de la PC pouvant contribuer à expliquer le fonctionnement de cette pratique et ses effets positifs sur la santé psychologique et physique. Plusieurs auteurs ont eu recours à des échelles de mesure autorapportées ou à des tests neurocognitifs (p. ex., Test de Stroop) pour déterminer les mécanismes d'action potentiels; simultanément, des recherches en neuroimagerie ont permis d'entrevoir l'activité cérébrale impliquée lors de pratiques de PC et les changements neurologiques associés à une pratique régulière (Hölzel, Lazar, Gard, Schuman-Olivier, Vago, & Ott, 2011). Khoury, Dionne et Grégoire (2019) notent que, bien que les mécanismes d'action des IBPC, telles que la MBSR ou la MBCT, ne soient pas encore bien compris, plusieurs auteurs soulignent le rôle essentiel de la régulation attentionnelle et émotionnelle ainsi que du développement d'une prise de perspective décentralisée quant à ses pensées et ses émotions dans l'efficacité de ces interventions (p. ex., Hölzel et al., 2011; Ngô, 2013; Shapiro, Carlson, Astin, & Freedman, 2006).

Hölzel et al. (2011) proposent une synthèse visant à cerner les mécanismes d'action de la PC pour lesquels il existe des évidences neurologiques. Pour ce faire, ils ont tenté d'intégrer les modèles proposés dans les études précédemment menées à ce sujet (c.-à-d., Baer, 2003; Brown et al., 2007; Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney, 2006; Shapiro et al., 2006) avec les résultats de diverses recherches en neuroimagerie. Ils ont identifié quatre mécanismes d'action inhérents à la pratique de la PC qui contribueraient

aux effets positifs sur la santé et le bien-être chez les individus pratiquant la PC : 1) la régulation attentionnelle, 2) la conscience corporelle, 3) la régulation émotionnelle (par l'entremise du principe de l'exposition et de la réévaluation positive) et 4) le développement d'un concept de soi flexible. Puisque la PC implique de porter attention aux expériences se déroulant dans le moment présent et de rediriger son attention sur ces expériences lorsque l'individu note qu'il est distrait, la PC favoriserait le développement de meilleures capacités attentionnelles. La (1) *régulation attentionnelle* serait, selon ces auteurs, un prérequis pour les autres mécanismes d'action. En effet, ce n'est qu'en maintenant intentionnellement l'attention sur les expériences sensorielles du moment présent, tel que proposé dans divers exercices de PC, qu'il devient possible de développer une plus grande (2) *conscience corporelle*. Cette conscience corporelle, soit la capacité à remarquer et à se concentrer sur ses sensations physiologiques (Mehling, Gopisetty, Daubenmier, Price, Hecht, & Stewart, 2009), permet alors une conscience accrue de ses expériences émotionnelles. Plus précisément, la conscience corporelle permet de mieux reconnaître les sensations physiologiques ressenties en réponse à une émotion donnée, ce qui peut ensuite contribuer à une meilleure (3) *régulation émotionnelle* (Hölzel et al., 2011). Selon Hölzel et al., la régulation émotionnelle est facilitée de deux façons dans la pratique de la PC. La première serait par l'entremise de la réévaluation positive, où l'individu développe une nouvelle manière d'approcher ses expériences émotionnelles (soit, avec ouverture et sans jugement). L'individu apprend alors à voir ces expériences comme étant bénéfiques et comme permettant d'en apprendre davantage sur soi et sur la situation. Une autre manière par laquelle la PC peut favoriser la régulation émotionnelle

serait au travers du principe de l'exposition. En effet, la PC nécessite de porter attention à l'ensemble des expériences du moment présent, que celles-ci soient agréables ou non (Grégoire et De Mondehare, 2016). De ce fait, l'individu sera nécessairement exposé de manière prolongée à diverses émotions et pourra constater de manière expérientielle que ces émotions sont passagères et qu'il n'est donc pas nécessaire de tenter de s'en détourner. Cela entraîne un processus d'extinction quant aux réactions de peur et d'évitement envers les expériences émotionnelles (Hölzel et al., 2011). Par ailleurs, lorsque l'individu réalise que toute pensée ou émotion n'est qu'une expérience transitoire, il apprend à ne pas se définir en fonction de ces expériences. Cela encourage ainsi le développement d'un (4) *concept de soi flexible*, c'est-à-dire d'un concept de soi qui est vécu comme une série d'évènements plutôt que comme une entité statique (Hölzel et al., 2011). De ce fait, l'individu parvient graduellement à prendre une perspective décentralisée quant à ses pensées et ses émotions (Hölzel et al., 2011; Ngô. 2013) et à voir les expériences du moment présent avec davantage de clarté et d'objectivité (Shapiro et al., 2006). Cela favorise alors l'acceptation expérientielle (plutôt que l'évitement, la rumination ou la suridentification aux expériences) et le développement d'un répertoire de comportements élargi en réponse à une expérience donnée (Ngô, 2013).

Contextes d'utilisation de la pleine conscience

L'engouement observé actuellement en regard de la PC se déploie auprès de diverses clientèles de milieux variés. En effet, plusieurs modèles d'interventions thérapeutiques ayant recours à la PC ont été développés au cours des trente dernières années, parmi

lesquels l'entraînement à la gestion du stress basé sur la PC (MBSR; Kabat-Zinn, 1990), la thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT; Hayes, 2004), la thérapie dialectique comportementale (DBT; Lynch, Chapman, Rosenthal, Kuo, & Linehan, 2006) et la thérapie cognitive basée sur la pleine conscience (MBCT; Segal, Teasdale, & Williams, 2004). L'utilisation de la PC se développe tant dans un contexte préventif (p. ex., milieu scolaire ou de travail) que clinique (p. ex., CSSS, milieux hospitaliers, etc.), ciblant des individus vivant des problématiques diverses afin d'améliorer leur santé et leur bien-être (p. ex., diminuer l'anxiété [Bouvet, Grignon, Zachariou, & Lascar, 2015; Lee et al., 2008; Lestage & Xu, 2016; Semple et al., 2010], favoriser la détente [Wall, 2005], améliorer la régulation émotionnelle [Goldstein et al., 2007; Rathus & Miller, 2002], et aider à la gestion de douleurs chroniques [Wicksell, 2005]). Ce déploiement s'observe tant chez les adultes (p. ex., Bouvet et al., 2015; Lestage & Xu, 2016), que chez les enfants, bien que plus récent (p. ex., Burke, 2010; Goldstein et al., 2007; Lee et al., 2008; Rathus & Miller, 2002; Semple et al., 2010; Wall, 2005; Wicksell, 2005).

Les méta-analyses et les recensions des écrits récentes suggèrent que les IBPC auprès des enfants et des adolescents ont généralement des effets positifs sur plusieurs variables, comme le stress et l'anxiété, la dépression, l'attention, le fonctionnement psychologique, et la qualité de vie, avec des effets plus robustes chez les enfants et les adolescents ayant des problématiques psychologiques (Dunning et al., 2018; Kallapiran et al., 2015; Zoogman et al., 2014). Ainsi, les IBPC semblent prometteuses afin d'atténuer la présence

de certains symptômes chez les enfants, d'où le déploiement présentement observé de ces interventions chez cette population.

Plusieurs interventions de PC ont été spécifiquement conçues pour être déployées auprès d'enfants dans le milieu scolaire. Ces programmes mettent l'accent sur des facteurs de stress communs, plutôt que des pathologies précises, et sont ainsi conçus pour des populations non cliniques. Ils s'adressent aux élèves d'une classe scolaire et présentent le stress et l'inquiétude comme étant des expériences vécues par la majorité des enfants (Mathis et al., 2019). Selon Lessard (2016), ces programmes favorisent le développement de l'empathie, de la créativité, des relations sociales ainsi que de la compassion envers soi et autrui. Lessard a recensé plusieurs études mettant en évidence des améliorations chez les jeunes ayant participé à une intervention de PC dans le contexte scolaire quant à l'attention et les fonctions exécutives (p. ex., Biegel et Brown, 2010; Black et Fernando, 2014; Flook et al., 2010; Klatt, Harpster, Brawne, White, & Case-Smith, 2013), l'anxiété et le stress (p. ex., Britton et al., 2014; Mendelson et al., 2010; Van de Weijer-Bergsma, Langenberg, Brandsma, Oort et Bögels, 2014), ainsi que le bien-être personnel et les compétences sociales (p. ex., Biegel et Brown, 2010; Black et Fernando, 2014; Schobert-Reichl et al., 2015).

Néanmoins, malgré la grande quantité de programmes qui sont destinés aux enfants, il demeure qu'il existe à ce jour peu de modèles théoriques s'appliquant spécifiquement aux enfants et visant à mieux comprendre les mécanismes d'action spécifiques qui entrent en

jeu auprès de cette clientèle. De même, on dénombre une quantité limitée d'études ayant validé des outils mesurant la PC auprès de cette population (Burke, 2010; Jensen, 2013). De ce fait, la recherche effectuée auprès des enfants emprunte généralement les définitions et les modèles de la PC conçus pour les adultes, sans considérer les enjeux développementaux propres aux enfants (Goodman, Madni, & Semple, 2017). De plus en plus de chercheurs soulèvent par ailleurs que les mécanismes d'action de la PC peuvent différer chez l'enfant comparativement à ceux sollicités auprès d'adultes. À cet effet, Greco, Baer et Smith (2011) ont avancé l'idée qu'amener des enfants à développer leurs capacités à observer leurs expériences internes, tel que préconisé chez l'adulte, pourrait s'avérer inadapté. En effet, contrairement aux adultes, les jeunes pourraient être portés à effectuer cet exercice d'une manière davantage réactive (c.-à-d., en évaluant leurs expériences comme étant bonnes ou mauvaises et en tentant d'éliminer ou de modifier les expériences désagréables), ce qui est contraire à ce qui est préconisé. Ces auteurs suggèrent ainsi que les habiletés communément associées à la PC chez les adultes ne s'exprimeraient possiblement pas de la même manière chez les enfants. Dans cette foulée, Goodman et al. (2017) notent qu'il serait important de s'intéresser davantage à la manière dont la PC se déploie chez les enfants en tenant compte de leurs caractéristiques développementales spécifiques. Sans avoir cette compréhension plus fine, tel que présentement, il demeure prématuré de conclure de facto que la manière d'utiliser la PC est la même chez l'enfant que chez l'adulte (Hutchinson, Huws, & Dorjee, 2018).

Enjeux développementaux concernant la pleine conscience

La PC est un concept abstrait, à première vue difficile à bien saisir par le jeune enfant lorsqu'il est « expliqué ». Cette difficulté rencontrée par l'enfant pourrait être présente non seulement sur le plan conceptuel, mais également sur le plan de la pratique, surtout si l'on tient compte de ses spécificités développementales aux plans cognitif et affectif. En effet, la capacité à prendre conscience et à maintenir une attitude d'ouverture envers les expériences se déroulant dans le moment présent, notamment les expériences internes telles que les pensées et les émotions, requiert un certain niveau de développement cognitif et affectif. Il est alors possible de se questionner dans ce contexte à savoir comment un enfant serait en mesure de non seulement comprendre la notion de la PC, mais surtout de la mettre en pratique. Leurs capacités cognitives et affectives sont-elles suffisamment développées pour cela ?

Selon les stades du développement cognitif de Piaget, c'est seulement durant le stade des opérations formelles (à partir de 11-12 ans) que l'enfant commence à être en mesure d'établir des relations abstraites (Piaget, 1964). Au stade précédent, soit celui des opérations concrètes (six - sept ans à 11-12 ans), l'enfant est capable d'un certain degré d'abstraction, mais nécessite encore un rapport direct au concret dans ses raisonnements logiques (Piaget, 1964). Ainsi, pour les enfants de cet âge, il pourrait être plus facile, dans leur pratique de la PC, de porter attention à des choses concrètes à titre de point d'ancrage, telles que leur respiration, une sensation physique, ou encore un bruit ambiant, plutôt qu'à leurs pensées ou leurs émotions. En effet, Flavell, Green et Flavell (2009) ont trouvé que

bien que les jeunes enfants ont une certaine capacité d'introspection, il demeure qu'ils sont généralement beaucoup moins conscients de leurs flux de pensées spontanées comparativement aux adultes. Enfin, pour les enfants plus jeunes de deux à six - sept ans, malgré une tendance naturelle à être orientés vers le moment présent, la compréhension du concept de la PC ne serait assurément pas aisée considérant leur difficulté à manipuler des concepts abstraits (Piaget, 1964).

Toujours sur le plan cognitif, on assiste aussi au cours de l'enfance et de l'adolescence à un développement important des fonctions exécutives (Davidson, Amso, Anderson, & Diamond, 2006; Jensen, 2013). Les fonctions exécutives peuvent être définies comme étant un ensemble de processus mentaux permettant d'organiser les pensées et les comportements afin d'atteindre un but. Les fonctions exécutives jouent donc un rôle, notamment, dans l'élaboration de buts à atteindre, la planification, l'exécution de plans, l'ajustement à une situation et l'inhibition de comportements (Jurado & Rosselli, 2007). Force est de constater que plusieurs aptitudes relevant de ces fonctions sont directement sollicitées dans la pratique de la PC. En effet, selon Holas et Jankowski (2012), les fonctions exécutives et attentionnelles, telles que l'inhibition, la flexibilité cognitive, ainsi que la capacité à monitorer et à mettre à jour l'information (ce qui a trait à la mémoire de travail) sont fondamentales dans la pratique de la PC. Ainsi, concernant le développement cognitif, il semblerait que la compréhension et la pratique de la PC deviendraient de plus en plus aisées alors que l'enfant vieillit.

Dans le même ordre d'idées, le développement affectif d'un enfant, étroitement lié au développement cognitif (Posner, Russel, & Peterson, 2005; Riggs, Jahromi, Razza, Dillworth-Bart, & Mueller, 2006), laisse également penser que la PC est un concept qui serait plus facile à saisir et à pratiquer pour les enfants plus âgés. Le développement affectif comprend, notamment, la capacité 1) de ressentir, de reconnaître et d'être conscient de ses états émotionnels, 2) de reconnaître et d'interpréter les émotions chez autrui, 3) de décrire les émotions perçues et ressenties et 4) de réguler ses propres émotions (Saarni, 1999). Ces aptitudes à reconnaître et à ressentir ses propres émotions sont liées de près à la capacité d'observation de ses expériences internes propre à la PC. Hietanen, Glerean, Hari et Nummenmaa (2016) ont relevé que la détection de sensations physiologiques associées à des émotions devient de plus en plus précise et sophistiquée au fur et à mesure que l'enfant se développe. Ainsi, plus l'enfant vieillit, plus il est en mesure de percevoir, de mettre en mots et d'interpréter ses émotions.

De façon générale, plus les capacités cognitives et affectives d'un individu sont développées, plus il sera aisé de comprendre et de mettre en pratique le concept de la PC. Ainsi, les enfants, comparativement aux adultes, n'ont pas les mêmes ressources sur le plan développemental. On peut alors penser que leur manière de percevoir et d'expérimenter la PC diverge à plusieurs égards. De ce fait, pour que les enfants puissent bien saisir comment pratiquer la PC, les expressions utilisées, les explications données ainsi que les exercices proposés dans les programmes de PC se doivent non seulement

d'être adaptés à leur stade développemental, mais également au vocabulaire utilisé par ces derniers.

Modèles théoriques de la pleine conscience chez l'enfant

Afin de mieux circonscrire le concept de la PC et les mécanismes en jeu, certains auteurs ont tenté de développer des modèles théoriques de la PC. Ces modèles mettent de l'avant différentes dimensions de la PC, telles que l'attention, le moment présent et l'attitude d'ouverture. Il existe divers modèles théoriques, mais la plupart ciblent à nouveau majoritairement la population adulte (p. ex., voir Baer et al., 2006; Bishop et al., 2004; Shapiro et al., 2006). Seuls Deplus et al. (2014) ont proposé une conceptualisation de la PC adaptée aux enfants et aux adolescents.

Le modèle théorique de Deplus et al. (2014) se base sur la définition de la PC élaborée par Kabat-Zinn (2003), mais tient également compte des aspects développementaux propres aux enfants et aux adolescents. Ces auteurs proposent un modèle multidimensionnel (voir Figure 1) qui comporte trois composantes principales, soit (1) des mécanismes cognitifs (incluant les fonctions attentionnelles et exécutives dont, plus particulièrement, l'inhibition et la flexibilité), (2) une attitude d'ouverture et de curiosité envers l'expérience interne et (3) une modification des comportements automatiques (pour favoriser des comportements conscients et choisis, en accord avec les valeurs et les buts de l'individu). Les auteurs mettent l'accent sur la prise en compte des mécanismes cognitifs (particulièrement les fonctions exécutives) afin de comprendre les processus de

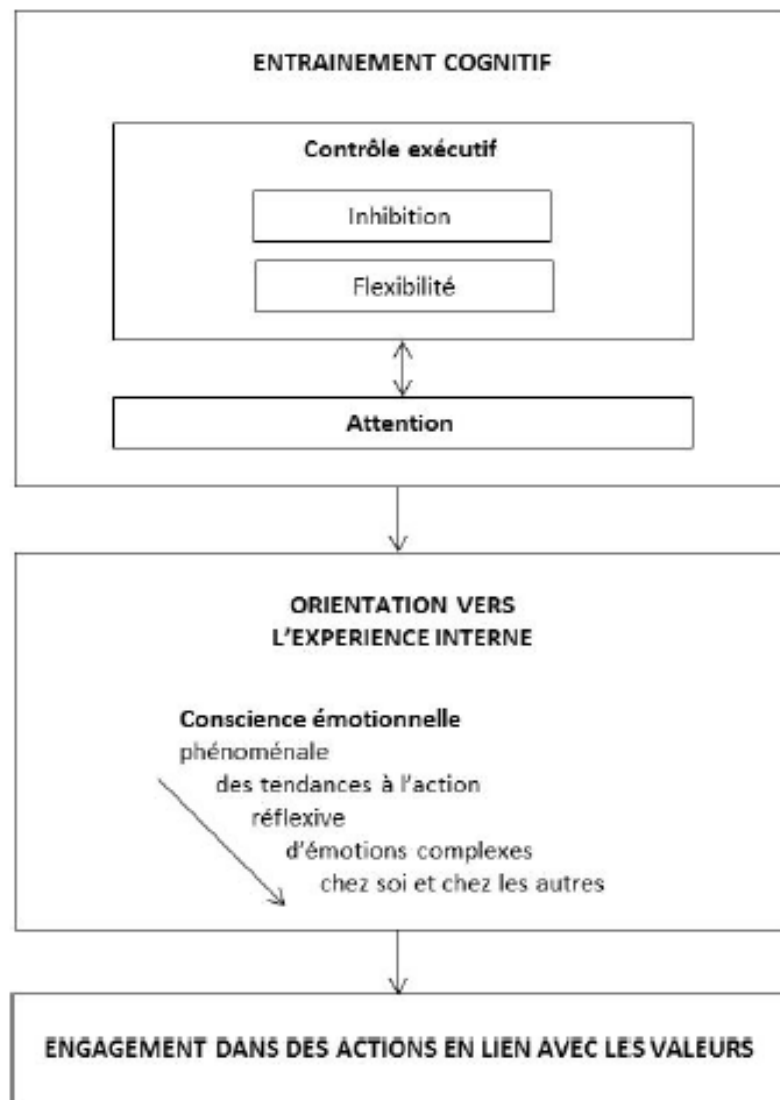


Figure 1. Modèle de Deplus, Philippot et Lahaye (2014)

la PC selon une perspective développementale. Selon leur modèle, une exploration des expériences internes et externes avec ouverture et absence de jugement est possible lorsque l'attention est volontairement dirigée vers le moment présent. La pratique de la

PC permettrait ainsi à l'enfant de réagir de manière différente à l'égard des expériences vécues : plutôt que de réagir de manière automatique, l'enfant peut choisir d'agir en fonction de ses valeurs personnelles et de ce qui fait sens pour lui.

Outils de mesure de la pleine conscience chez l'enfant

Plusieurs instruments de mesure autorapportés de la PC ont été développés à ce jour. Les instruments de mesure permettent, entre autres, de mesurer le niveau de PC chez un individu, le développement de la PC chez un individu au travers du temps et l'efficacité des interventions dans ce domaine. Ces instruments sont essentiels notamment afin de mieux comprendre le lien entre la PC et le fonctionnement psychologique (Baer, 2019). Disposer d'outils de mesure spécifiquement adaptés aux enfants est important considérant le déploiement des services liés à la PC qui leur sont maintenant offerts. Bien qu'il existe plusieurs instruments autorapportés destinés à la population adulte et visant à mesurer les différentes composantes de la PC, seulement quelques-uns sont disponibles pour les enfants et les adolescents, la plupart étant pour des adolescents (Goodman et al., 2017).

Parmi ces outils de mesure, il existe, entre autres, le *Child and Adolescence Mindfulness Measure* (CAMM; Greco et al., 2011). Ce questionnaire s'adresse à des enfants de neuf ans et plus, et comporte des items au sujet de l'agir en PC (c.-à-d., le fait d'agir en étant conscient du moment présent) et l'acceptation sans jugement. Le *Mindful Attention Awareness Scale for Children* (MAAS-C; Lawler, Schonert-Reichl, Gadermann, & Zumbo, 2014), quant à lui, a été conçu pour les enfants de 9 à 13 ans et se base sur un

modèle à un facteur. Ce questionnaire met l'accent sur le fait d'être présent comme étant une composante clé de la PC. Par la suite, le *Mindfulness Scale for Pre-teens, Teens, and Adults* (MSPTA; Droutman, 2015) s'adresse aux personnes âgées de 9 à 19 ans (mais peut également être utilisés avec des jeunes adultes jusqu'à l'âge de 27 ans) et comporte un modèle à quatre facteurs : l'attention et la conscience de ses expériences, le fait de ne pas réagir à ses expériences, l'attitude de non-jugement ainsi que la bienveillance envers soi-même. Enfin, le *Mindfulness Inventory for Children and Adolescents* (MICA; Brière, 2011) peut être administré aux personnes de 8 à 18 ans et comprend cinq sous-échelles au sujet de 1) l'acceptation de soi, 2) la conscience du moment présent, 3) l'équanimité, 4) la conscience métacognitive et 5) l'acceptation des expériences internes.

Tous ces questionnaires mesurent la PC en tant que trait (c.-à-d., comme une disposition ou une habileté inhérente à chaque personne). Néanmoins, il est possible de constater que ces divers questionnaires divergent sur plusieurs points, notamment en ce qui a trait aux composantes de la PC qui sont spécifiquement mesurées. Il n'y a par ailleurs pas de corrélations fortes entre ces questionnaires, bien qu'ils soient tous censés mesurer le concept de la PC (Goodman et al., 2017). Pour expliquer ceci, Goodman et al. (2017) proposent qu'il est possible que 1) la PC soit opérationnalisée de manière idiosyncrasique dans chacun des questionnaires; 2) différentes facettes de la PC soit mesurées dans chacun; ou bien que 3) les items dans chaque questionnaire soient interprétés différemment par une même personne en regard de la formulation retenue. Bien que l'on dénombre de plus en plus de travaux liés à la validation d'outils dans ce domaine destinés

aux enfants (Goodman et al., 2017), il n'existerait à notre connaissance aucun questionnaire validé destiné aux enfants de moins de huit ans. De surcroît, plusieurs questionnaires s'adressant aux enfants plus jeunes (p. ex., de 9 à 12 ans) consistent en des versions identiques à celles destinées aux adolescents, voire même aux jeunes adultes (p. ex., le MSPTA; Droutman, 2015). Il est donc possible de se questionner à savoir si le vocabulaire utilisé dans ces questionnaires est bien adapté aux enfants plus jeunes. À cet effet, Goodman et al. soulignent que les enfants et les adolescents seraient susceptibles d'interpréter un même item différemment en fonction de leur âge et de leur expérience respective liée à la méditation. Ainsi, il demeure à ce jour difficile de repérer un instrument de mesure lié à la PC qui soit bien adapté aux enfants ainsi qu'à leurs capacités développementales, et qui aurait recours à un vocabulaire pleinement accessible aux enfants.

État des connaissances au sujet des études d'efficacité des IBPC chez les enfants

Il existe plusieurs études menées auprès d'enfants et d'adolescents au sujet de la PC, mais peu de celles-ci s'intéressent directement à la voix des enfants, notamment en ce qui a trait à la manière dont ils perçoivent, comprennent et bénéficient selon eux de la PC (Bannicherlvam, Bell & Costello, 2017; Eklund et al., 2017). En fait, la plupart des études portent principalement sur les effets des interventions de PC sur la diminution de symptômes spécifiques (p. ex., Bluth et al., 2016; Mendelson et al., 2010; Ortiz & Sibinga, 2017; Sibinga et al., 2011). La section qui suit présentera des études qui mesurent l'efficacité des interventions de PC, mais plus spécifiquement celles qui le font à partir du

discours des enfants. Ces études seront présentées en fonction de deux indicateurs distincts mesurés auprès des enfants : 1) la mesure de la pleine conscience et 2) la mesure du niveau d'appréciation.

Études sur les effets des IBPC sur la pleine conscience

Beauregard-Lacroix (2019) rapporte qu'il existerait 34 études s'étant intéressées au développement de la PC chez les enfants et les adolescents. De ces études, 29 était de nature quantitative et cinq de nature qualitative ou mixte (quantitative et qualitative). Ces études ciblaient majoritairement les adolescents; les enfants de moins de 12 ans étaient ainsi davantage mis de côté. En effet, sur les 29 études quantitatives, seulement 12 études incluaient des enfants de moins de 12 ans, mais seulement trois de ces études se sont spécifiquement intéressées aux enfants de 12 ans et moins (les autres incluant aussi des adolescents). Pour ce qui est des études qualitatives, une étude sur les cinq ciblait spécifiquement les enfants. Ces études qualitatives avaient généralement un objectif plus large que l'étude unique des effets des IBPC sur la PC. En effet, elles s'intéressaient davantage à *l'expérience vécue* par les enfants durant leur participation à l'IBPC.

À titre d'exemple, Dariotis, Mirabal-Beltran, Cluxton-Keller, Gould, Greenberg et Mendelson (2016) se sont intéressées à ce que les enfants (âgés de 10 à 13 ans), ayant participé à une IBPC dans leur milieu scolaire, avaient appris, retenu et utilisé en dehors des séances de PC. Par l'entremise de groupes de discussion, les chercheurs ont observé que les 22 enfants de l'étude 1) se souvenaient aisément des exercices expérientiels

effectués durant l'IBPC; 2) parvenaient à faire des liens entre les stratégies travaillées et les bénéfices que cela leur avait procurés quant à leurs difficultés personnelles; 3) rapportaient une diminution de l'impulsivité et des émotions négatives par l'entremise d'une meilleure identification et régulation des émotions; de meilleures relations sociales; une diminution du stress et de l'anxiété ainsi qu'un sentiment de calme; et 4) avaient des attentes réalistes par rapport à l'utilité de l'IBPC. Les auteurs notaient également que les enfants continuaient à utiliser les stratégies apprises lors de l'IBPC dans leur vie quotidienne et qu'ils avaient apprécié leur expérience.

Ames, Richardson, Payne, Smith et Leigh (2014) ont également mené une étude qualitative auprès de sept adolescents (âgés de 12 à 18 ans) présentant des symptômes anxieux et dépressifs. Des entretiens semi-structurés ont été effectués auprès d'eux à la suite de leur participation à une IBPC. Les auteurs visaient, entre autres, à évaluer la faisabilité de l'intervention auprès de ces adolescents. Il a été relevé que l'IBPC avait été perçue comme aidante pour les adolescents qui rapportaient 1) une augmentation de la conscience de leurs pensées et de leurs actions, 2) une façon différente de voir leurs pensées et leurs émotions et 3) une tendance à utiliser les stratégies apprises dans l'IBPC lors de moments de stress.

Beauregard-Lacroix (2019) s'est penchée, plus spécifiquement, sur la question du développement de la PC chez les enfants d'âge scolaire (âgés de 8 à 12 ans) à la suite de leur participation à une IBPC en ayant recours à une méthode de recherche mixte. Huit

enfants ont complété cette étude. Une entrevue semi-structurée, effectuée à deux temps de mesure (préintervention et post-intervention) et visant à mieux comprendre l'expérience des enfants en regard de l'IBPC ainsi que les changements quant à leur compréhension de la PC, a été utilisée dans le volet qualitatif de l'étude. L'analyse effectuée a permis de regrouper les propos des enfants au sujet des effets de l'IBPC en deux axes principaux, soit une amélioration notée en regard de la capacité 1) à observer et à décrire les expériences vécues dans le moment présent et 2) à gérer ces expériences. Une plus grande facilité à définir le concept de la PC ainsi qu'une meilleure compréhension du concept étaient également notées. À titre d'exemple, lors des entrevues préintervention, une certaine confusion était notée chez les enfants lorsque des questions sur la PC leur étaient posées. Ils étaient hésitants, laissaient de longs silences et demandaient parfois que la question soit répétée. Les enfants avaient tendance à définir la PC comme signifiant d'être confiant et aucun lien n'était fait entre la PC et le moment présent. À l'inverse, lors des entrevues post-intervention, les enfants étaient en mesure de répondre aux questions sans hésitation et avec un vocabulaire plus élaboré et détaillé. Ils définissaient alors la PC, notamment, comme la capacité à prendre un temps d'arrêt lorsqu'ils vivaient des émotions plus difficiles afin d'y réfléchir.

En se penchant plus attentivement sur les résultats de ces études qualitatives, il est possible de constater que les thématiques relevées par les jeunes, ainsi que la nature des expériences rapportées, divergent d'une étude à l'autre. L'âge des participants variait également dans chacune des études, ce qui a pu influencer en partie les résultats. En effet,

alors que les propos des participants plus âgés de l'étude d'Ames et al. (2014) faisaient référence à une plus grande conscience des pensées et des émotions ainsi qu'au développement de meilleures capacités d'observation, les propos des participants plus jeunes des études de Dariotis et al. (2016) et de Beauregard-Lacroix (2019) se rapportaient plutôt à la gestion d'expériences plus difficiles (telles que les émotions). Cette observation pourrait être liée au développement des capacités cognitives et affectives. Pour des enfants plus âgés, il est sans doute plus aisé d'observer leurs pensées et leurs émotions sans jugement (comme proposé dans les exercices liés à la PC). Or pour des enfants plus jeunes, ayant des capacités cognitives et affectives moins développées, ces notions abstraites sont sans doute plus ardues à saisir et à mettre en pratique. Également, il ressort de l'étude de Beauregard-Lacroix, ayant utilisé une méthodologie mixte, l'intérêt d'avoir recours à une approche qualitative pour étudier ce phénomène. En effet, plutôt que de se limiter à savoir si une IBPC a eu un effet donné sur une variable ciblée, les études qualitatives permettent d'obtenir des résultats riches et détaillés, notamment quant à la compréhension des enfants en regard de la PC. Cela permet alors de mieux comprendre et expliquer certains résultats quantitatifs.

Études sur l'appréciation des IBPC par les enfants

Outre les effets directs des IBPC (quant à l'augmentation des capacités de PC et du mieux-être, ainsi que la diminution de symptômes), certains chercheurs s'intéressent également à l'acceptabilité (c.-à-d. l'appréciation) des interventions de PC telle que perçue par les enfants et les adolescents eux-mêmes. Plus précisément, ces chercheurs

s'intéressent au point de vue des enfants au sujet de l'IBPC à laquelle ils ont participé (p. ex., McCabe, Costello, & Rodenburg, 2017) ou encore à leur perception quant au fait d'apprendre et de pratiquer des stratégies de PC (p. ex., Ager, Albretch, & Cohen, 2015; McGeehan, Richardson, Wilson, Allan, & Newbury-Birch, 2019). Ils cherchent également à mieux comprendre en quoi les enfants et les adolescents ont trouvé l'intervention utile pour eux (p. ex., Cochrane, 2017; Desai, 2015; Lagor, Williams, Lerner, & McClure, 2013; Letchenberg, 2012) et comment ils utilisent les stratégies de PC dans leur quotidien (p. ex., Bannirchelvam, Bell, & Costello, 2017; Hutchinson et al., 2018).

Les neuf études recensées utilisent des méthodes qualitatives ou mixtes, et donnent ainsi une voix aux enfants en les laissant s'exprimer dans leurs propres mots par l'entremise, notamment, d'entrevues semi-structurées ou de groupes de discussion. Globalement, ces études suggèrent que les IBPC sont généralement appréciées par les jeunes (p. ex., McCabe et al., 2017; McGeehan et al., 2019; Zenner et al., 2014), ces derniers décrivant leur expérience durant l'IBPC comme étant positive et utile (p. ex., Ager et al., 2015; Cochrane, 2017; Desai, 2015; Letchenberg, 2012) et mentionnant qu'ils seraient prêts à recommander le programme à leurs pairs (McCabe et al., 2017). Les participants considéraient que la PC les avait aidés à relaxer davantage et à être plus calmes (McCabe et al., 2017); à réduire leur niveau de stress (Lagor et al., 2013); à augmenter leur bien-être (Ager et al., 2015; Hutchinson et al., 2018); et à mieux réguler leurs émotions, leurs comportements et, de façon générale, leurs expériences plus difficiles (Ager et al., 2015; Bannirchelvam et al., 2017; Hutchinson et al., 2018; Lagor et

al., 2013; McGeehan et al., 2019). Certains participants partageaient également l'idée que la PC permettait de développer une conscience accrue de leur corps, de leurs pensées et de leurs émotions (Ager et al., 2015; Lagor et al., 2013).

Il ressort de ces études que, bien que plusieurs participants semblaient avoir été en mesure de décrire adéquatement le concept de la PC (p. ex., comme un outil permettant une meilleure observation de ses pensées, émotions et sensations physiques), d'autres ont plutôt mis de l'avant un rapprochement entre la PC et la relaxation, c'est-à-dire comme un outil permettant la régulation émotionnelle. Quoi qu'il en soit, ces études suggèrent, d'une part, la pertinence des IBPC pour les enfants. En effet, ces derniers semblent grandement apprécier les interventions et en retirent plusieurs bénéfices. D'autre part, ces études démontrent également que lorsqu'une voix est donnée aux enfants, ils sont en mesure de parler de la PC et de partager leur compréhension de ce concept, d'où la pertinence des études proposant des méthodes en ce sens.

Constats et critiques à propos des études portant sur la pleine conscience menées auprès d'enfants

De façon générale, on note que les études donnant une voix aux enfants demeurent limitées et qu'elles présentent des résultats variés. Cette diversité quant aux résultats rend difficile de tirer des conclusions précises et uniformes quant à l'utilisation de la PC chez les enfants et les adolescents. Néanmoins, les études présentées ci-haut permettent de

constater, globalement, l'appréciation des jeunes pour ces interventions ainsi que leur utilité pour cette population.

Plusieurs limites peuvent toutefois être soulevées quant aux études présentées. Tout d'abord, certains résultats sont basés sur des entrevues semi-structurées plutôt courtes (5 à 10 minutes; Letchenberg, 2012), sur des journaux de bord (Ager et al., 2015), ou encore sur des groupes de discussion (Hutchinson et al., 2018), ce qui a pu limiter l'élaboration des propos fournis par les jeunes. En effet, des données recueillies par l'entremise d'un journal de bord écrit ne permettent pas d'étudier en profondeur l'expérience des enfants ni d'entendre toute la richesse du discours des jeunes. Par ailleurs, il est impossible de contrôler la quantité et la qualité des informations inscrites dans le journal. De même, l'utilisation d'un groupe de discussion, plutôt que d'entrevues individuelles, peut empêcher la pleine participation de certains enfants possiblement moins à l'aise en format de groupe. Également, il est possible de penser que les réponses données par certaines enfants pouvaient être inspirées des réponses de leurs pairs, plutôt que dérivées de leurs expériences personnelles. En ce qui a trait à la longueur de l'entrevue, afin de bien cerner l'expérience des jeunes, l'utilisation d'entrevues semi-structurées d'une durée suffisamment longue pour permettre l'établissement de rapport entre l'intervieweur et l'interviewé devrait être priorisée. En donnant la possibilité aux participants de s'exprimer dans leurs propres mots, cela permettrait d'explorer de façon plus juste et complète le vocabulaire utilisé par les enfants ainsi que leurs expériences et impressions concernant l'IBPC (Tan & Martin, 2012).

Ensuite, bien que les études décrites ci-haut témoignent de l'utilité et de l'appréciation des IBPC par les jeunes, ce qui rend ces interventions prometteuses pour cette population, il est possible de constater que la manière dont les enfants comprennent ce qu'est la PC et l'expliquent dans leurs propres mots est rarement l'objectif principal des études recensées. En effet, ces dernières s'intéressant davantage à l'expérience des jeunes, de façon très large, ou encore à l'utilité perçue par les jeunes de l'IBPC. Ainsi, sans savoir ce que les jeunes comprennent de la PC à la suite d'une IBPC, il demeure difficile à discerner si l'intervention favorise réellement une connaissance accrue au sujet de la PC, de ses différentes composantes et des stratégies de pratique. De même, il n'est pas clair si l'appréciation et l'utilité perçue par les jeunes de ces interventions sont réellement attribuables à la PC ou s'il s'agit plutôt d'autres facteurs non connexes à la PC, tels que le fait de participer à des activités en groupe, par exemple. En effet, Beauregard-Lacroix (2019) a noté que lorsqu'il était demandé aux enfants de décrire leurs expériences lors de leur participation à une IBPC, les participants mettaient d'emblée de l'avant l'importance du groupe de pairs comme élément ayant contribué à leur appréciation.

Enfin, une limite importante des études recensées concerne l'âge des enfants formant l'échantillon au sein de ces études. En effet, la plupart des études présentées ont eu recours à des enfants de plus de 11 ans. Ces enfants, se retrouvant pour la plupart au stade de développement des opérations formelles (Piaget, 1964), ont ainsi sans doute déjà les capacités cognitives nécessaires pour comprendre et mettre en pratique le concept de la PC (Jensen, 2013). À l'inverse, moins d'attention a été portée aux enfants plus jeunes, se

retrouvant à un stade de développement cognitif et affectif inférieur. Les enjeux développementaux liés à la compréhension et à la mise en pratique de la PC s'avèrent ainsi davantage critiques pour ces derniers.

Objectif de recherche

Ce mémoire doctoral s'inscrit dans une étude de plus grande envergure comportant un volet quantitatif et qualitatif¹, laquelle avait pour but de mieux comprendre comment le concept de la PC s'opérationnalise chez les enfants âgés de 8 à 12 ans (Parent & Lagueux, 2015). La présente recherche cible spécifiquement le volet qualitatif de cette étude par l'entremise d'entrevues semi-structurées.

Dans une perspective exploratoire, l'objectif de cette étude est donc de mieux comprendre comment et par quels moyens (p. ex., avec quels mots, images, situations, références ou exemples concrets, etc.) des enfants de 4^e et 5^e années du primaire, et préalablement exposés à la PC², expliquent ce qu'est pour eux la PC. Plus précisément, cette recherche vise à étudier ce dont les enfants de 9 à 11 ans comprennent et retiennent du concept de la PC ainsi que la manière dont ils sont capables de rendre compte de ce concept dans des mots qui leur sont propres.

¹ Parent, V. & Lagueux, F. (2015). Conceptualisation de la PC chez l'enfant : étude exploratoire. Subvention institutionnelle CRSH. L'ensemble des données de cette étude a été colligé. La finalisation des analyses est présentement en cours.

² Bien qu'il ait été choisi de recruter des enfants ayant été préalablement exposés à la PC, la présente étude n'est pas une étude d'efficacité du Programme .b (programme auquel les jeunes ont été exposés). La méthode ici retenue n'a pas été élaborée à cette fin (p. ex., pas de données d'implantation recueillies, etc.).

Méthode

Cette partie expose la méthode utilisée dans le cadre de cette étude. Elle comporte des informations au sujet des participants, des instruments de mesure utilisés ainsi que du devis de recherche et de son déroulement. Une description sommaire de l'intervention à laquelle les participants ont pris part dans leur milieu scolaire est également présentée, et ce, afin de contextualiser les propos des jeunes recueillis à la suite de leur participation à cette intervention. Enfin, une description des analyses effectuées est également incluse.

Participants

Au total, 14 élèves d'une classe régulière mixte de 4^e et 5^e années de l'école primaire du Val-de-Grâce ont pris part à la présente étude. Les participants étaient âgés de 9 à 11 ans (âge moyen = 9,93 ans, $ET = 0,62$) et étaient tous nés au Québec. Le Tableau 2 présente les caractéristiques des participants.

Instruments de mesure

Questionnaire sociodémographique

Les parents ont rempli un questionnaire visant l'obtention de diverses données sociodémographiques telles que l'âge, le sexe, la langue parlée de l'enfant, le revenu familial, etc. (Appendice A).

Tableau 2

Caractéristiques des participants

	Quatrième année (<i>n</i> = 4)	Cinquième année (<i>n</i> = 10)	Total (<i>n</i> = 14)
Âge en année, moyenne (<i>ÉT</i>)	9,5 (0,58)	10,01 (0,57)	9,93 (0,62)
Garçons	1	4	5
Filles	3	6	9
Diagnostic			
Trouble d'apprentissage	0	1	1
TDA/H	0	1	1
Trouble anxieux	1	0	1
Aucun	3	8	11
Revenu familial			
20,000 \$-40,000 \$	2	1	3
40,000 \$-60,000 \$	0	3	3
Plus de 60,000 \$	2	6	8
Scolarité du père			
Secondaire incomplet	0	0	0
Diplôme d'études secondaire, collégiale ou professionnelle	4	8	12
Diplôme d'études universitaire	0	2	2
Scolarité de la mère			
Secondaire incomplet	1	0	1
Diplôme d'études secondaire, collégiale ou professionnelle	2	6	8
Diplôme d'études universitaire	1	4	5

Entrevue semi-structurée

Une entrevue semi-structurée (Appendice B) d'une durée approximative de 30 minutes et enregistrée de manière audio a été effectuée afin d'aborder les mêmes aspects à chacune des entrevues, tout en laissant la place aux participants pour s'exprimer dans leurs propres mots. À cet effet, l'entrevue, dont les thèmes sont inspirés du modèle théorique de la PC de Deplus et al. (2014), était majoritairement composée de questions

ouvertes (p. ex., explique-moi que veut dire les mots « PC »; explique-moi que veulent dire les mots « être/vivre dans le moment présent »). Elle contenait également quelques questions fermées (p. ex., est-ce que tu as déjà participé à des activités de PC ?), lesquelles comportaient toutes des sous-questions de suivis visant à encourager l'enfant à approfondir ses réponses (p. ex., peux-tu me décrire l'activité de PC à laquelle tu as participé ? ; dans quel contexte as-tu fait cette activité ?). Selon le niveau d'aisance et de connaissances de l'enfant, les questions pouvaient être répondues de façon concise ou de manière plus détaillée.

L'entrevue commençait par une brève introduction présentant les buts de l'entrevue, son déroulement et les attentes à l'égard du participant. Il était mentionné au participant qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses, et les raisons pour lesquelles les entrevues étaient enregistrées ont été expliquées. La confidentialité des réponses du participant a également été abordée. Enfin, le participant a été invité à poser des questions à tout moment de l'entrevue au besoin et une petite collation était à sa disposition.

Plusieurs thèmes ont été explorés durant l'entrevue. Premièrement, la compréhension des participants de ce que signifie ne pas être « en PC » était abordée. Cette section comportait deux questions et explorait l'idée d'être sur le pilote automatique. Deuxièmement, les participants étaient questionnés sur leur compréhension de ce qu'est la PC. Cette section comportait quatre questions et visait à étudier comment les participants définissaient le concept de la PC dans leurs propres mots. Troisièmement, une

illustration concrète du concept de la PC a été effectuée par l'entremise d'un exercice de PC en mouvement. Ainsi, il était demandé aux participants de marcher autour de la salle d'entrevue en centrant leur attention sur les expériences vécues dans le moment présent (p. ex., les expériences internes, telles que les pensées, les émotions et les sensations physiques; et les expériences externes, comme les bruits, les odeurs et les objets environnants) tout au long de l'exercice. Il était également demandé aux participants de verbaliser à voix haute leurs observations au fur et à mesure qu'ils en prenaient conscience. Des questions spécifiques quant aux expériences qu'ils auraient pu vivre pendant l'exercice dans leur tête, leur cœur et leur corps leur étaient ensuite posées après la réalisation de l'exercice. Les observations nommées par les enfants étaient documentées par la chercheuse effectuant l'entrevue. Dernièrement, les expériences antérieures des participants quant à la PC étaient discutées. Cette section comportait deux questions et visait à explorer ce que les participants retenaient de leurs expériences antérieures quant à la PC ainsi que leur appréciation de ces expériences.

L'entrevue se terminait en demandant au participant s'il souhaitait ajouter d'autres points dont il n'avait pas été question durant l'entrevue. La chercheuse s'intéressait également à ce que le participant retenait de l'entrevue et s'il avait des questions avant de quitter. Le participant était enfin remercié pour sa participation et sa collaboration.

Procédure

Recrutement

Une collaboration a été établie directement avec l'enseignante de la classe régulière mixte de 4^e et 5^e année de l'école primaire du Val-de-Grâce. Les élèves de cette classe ont été recrutés sur une base volontaire. Pour ce faire, une lettre d'information ainsi qu'un coupon-réponse (Appendice C) ont été remis aux élèves de la classe. Un formulaire de consentement, à être signé par l'enfant et son parent (Appendice D), a été distribué aux élèves ayant manifesté leur intérêt à participer à l'étude par l'entremise du coupon-réponse. Une fois complétés, ces formulaires ont ensuite été remis à l'enseignant de la classe, qui les a acheminés aux chercheuses. Les 14 élèves de la classe ont accepté de participer à l'étude.

Déroulement de l'étude

Les participants ont été rencontrés à une reprise en février 2017. L'équipe de recherche s'est déplacée à l'école à une date entendue avec l'enseignante. Les élèves ont tout d'abord rempli une batterie de questionnaires (durée d'environ 45 minutes) utilisée dans l'étude plus large de Parent et Lagueux (2015). Ensuite, les entrevues ont été effectuées de manière individuelle avec chacun des élèves à tour de rôle. Les chercheuses disposaient d'un script servant d'aide-mémoire qu'elles pouvaient consulter au besoin pendant l'entrevue. Elles avaient également le guide d'entrevue en main afin que les mêmes questions soient posées à chaque enfant. Au fil de l'entrevue, les chercheuses notaient par écrit des éléments de réponses fournis par les participants aux diverses questions ainsi que

leurs observations. Une fois tous les entretiens complétés, les enregistrements ont été réécoutés et retranscrits en verbatims.

Programme .b

Les élèves ont tous pris part à une intervention de PC à l'intérieur de leur classe. Il s'agissait du Programme .b (prononcé « point b »; *Mindfulness in Schools Project*, n.d.), créé au Royaume-Uni et conçu spécifiquement pour être utilisé dans des écoles auprès d'élèves âgés de 11 à 18 ans. Il comprend 10 leçons d'une durée de 40 à 60 minutes chacune. Chaque leçon est conçue afin de sensibiliser les élèves à une habileté propre à la PC et comprend des explications théoriques ainsi que des activités pratiques. Le Tableau 3 présente les thèmes et les objectifs abordés dans chaque leçon.

De façon générale, les participants de la présente étude ont suivi le Programme .b tel que présenté ci-haut. Ainsi, ils ont pris part à chaque leçon, à raison d'une fois par semaine pour une durée de 60 minutes, pendant 10 semaines consécutives. Les séances prenaient la forme d'enseignement didactique à l'aide d'un diaporama et d'exercices expérientiels. Les exercices appris durant ces séances étaient parfois réutilisés en classe au courant de la semaine ainsi que durant les semaines subséquentes. De plus, après chaque leçon, une feuille explicative de ce qui avait été réalisé était remise aux élèves. Cette feuille contenait également des idées d'exercices facultatifs à faire à la maison. L'intervention s'est déroulée entre octobre et décembre 2016. Ainsi, au moment des entrevues réalisées dans le cadre de la présente étude en février 2017, les participants avaient déjà complété depuis

Tableau 3

Thèmes, objectifs et dimensions de la PC abordés dans les leçons du Programme .b

Leçon	Thème	Objectif	Dimensions de la PC ciblées³
1 - Introduction	Explication de l'utilité de la PC et de sa pertinence pour la vie de tous les jours.	Susciter l'intérêt des élèves pour la PC.	NA
2 - Jouer avec l'attention	Introduction à ce qu'est l'attention et la manière de la réguler.	Aider les élèves à diriger de manière volontaire leur attention sur différentes parties du corps.	<ul style="list-style-type: none"> - Attention - Intention - Moment présent
3 - Apprivoiser l'esprit animal	Exploration de différents états d'esprit et de l'attitude d'ouverture et de curiosité.	Amener les élèves à découvrir que le fait de centrer leur attention sur leur corps, tout en maintenant une attitude d'ouverture, de curiosité et de gentillesse envers ses sensations, peut être calmant et enrichissant.	<ul style="list-style-type: none"> - Attention - Non-jugement - Attitude d'ouverture - Compassion
4 - Reconnaître l'inquiétude	Explication au sujet des ruses que nous joue notre cerveau et qui mènent au stress et à l'anxiété. Exploration de stratégies pour aider à mieux gérer le stress et l'anxiété.	Aider les élèves à reconnaître ce qu'est l'inquiétude et à utiliser des stratégies pour mieux gérer cette inquiétude.	<ul style="list-style-type: none"> - Attention - Moment présent
5 - Être dans l'ici et maintenant	Enseignement sur la manière de répondre, plutôt que de réagir, aux diverses expériences quotidiennes.	Travailler la capacité à être conscient des expériences du moment présence tout en demeurant calme.	<ul style="list-style-type: none"> - Attention - Intention - Moment présent - Non-jugement - Attitude d'ouverture

³ Les dimensions ici mentionnées pour chacun des objectifs ciblés s'appuient sur celles identifiées par Mathis et al. (2019). L'identification de ces dimensions respectives ne fait pas spécifiquement partie du travail des auteurs du Programme .b, mais est proposé par la candidate.

Tableau 3

Thèmes, objectifs et dimensions de la PC abordés dans les leçons du Programme .b (suite)

Leçon	Thème	Objectif	Dimensions de la PC ciblées
6 - Bouger en étant pleinement conscient	Explication sur le fait que la pleine conscience n'est pas quelque chose qui se fait uniquement en position assise ou couchée. Cela peut aussi être fait, par exemple, lors d'activités sportives.	Aider les élèves à porter attention à leurs actions, c'est-à-dire de bouger tout en étant pleinement conscients.	- Attention - Moment présent
7 - Prendre du recul	Exploration d'une nouvelle façon d'entrer en relation avec les pensées.	Amener les élèves à réaliser que les pensées ne sont rien de plus que des pensées; qu'elles ne dictent pas leurs actions.	- Attention - Intention - Moment présent - Non-jugement - Attitude d'ouverture
8 - Se lier d'amitié avec ce qui est difficile	Enseignement sur la gestion des émotions difficiles ainsi que sur les effets du stress sur le corps.	Soutenir les élèves dans la gestion et l'acceptation des émotions.	- Non-jugement - Attitude d'ouverture - Compassion
9 - Profiter du bon	Exploration de la gratitude et de l'importance de profiter et de savourer les bonnes choses de la vie.	Aider les élèves à profiter des expériences du moment présent.	- Attention - Moment présent - Non-jugement - Attitude d'ouverture
10 - Consolidation du tout	Consolidation des stratégies centrales du Programme .b. Les élèves sont encouragés à continuer d'utiliser ce qu'ils ont appris dans le futur.	Révision des principales stratégies du Programme .b.	NA

environ deux mois le Programme .b. Néanmoins, une fois le programme complété, certaines activités étaient encore faites occasionnellement en classe.

L'enseignante de la classe, formée à l'utilisation du Programme .b, était responsable de la mise en place et de la réalisation des séances. Le programme a été traduit de l'anglais au français par l'enseignante. De plus, puisque ce programme s'adresse normalement à des enfants de 11 à 18 ans, l'enseignante a adapté le contenu des séances (p. ex., en diminuant la quantité d'information théorique présentée au courant d'une séance au profit d'exercices pratiques) pour des élèves plus jeunes (entre 9 et 11 ans). Ces adaptations ont été approuvées par les concepteurs du programme. Les activités décrites dans le Tableau 4, telles que la *Millitation*, le *Sept-onze*, le *Point b*, la *Marche du samourai*, les *Autobus-pensées* ainsi que le fait de manger en PC, ont été introduites et pratiquées au courant de l'intervention. De façon générale, ces différents exercices avaient pour but d'aider les participants à mieux réguler leur attention afin d'être davantage conscients des différentes expériences vécues dans le moment présent.

Ainsi, tous les participants avaient été sensibilisés à l'école au concept de la PC ainsi qu'à des exercices de méditation avant le début de l'étude. Le choix de sélectionner uniquement des enfants ayant déjà été exposés préalablement à la PC pour former l'échantillon s'appuie sur l'objectif de l'étude, qui s'intéresse à comment et par quels moyens les enfants expliquent dans leurs mots ce qu'est la PC. La PC n'étant pas un terme

Tableau 4

Exemples d'exercices effectués dans le Programme .b

Exercice	Description	Objectif	Dimensions de la PC ciblées⁴
La Millitation	Implique de se concentrer, à tour de rôle, sur les sensations ressenties dans chacune des parties du corps. Lorsqu'une tension est ressentie, les enfants sont invités à « respirer » dans cette partie du corps pour la détendre.	-Aider les enfants à centrer leur attention sur leur corps. -Aider les enfants à porter attention aux sensations se déroulant dans le moment présent. -Entraîner les capacités attentionnelles.	- Attention - Intention - Moment présent
Le Sept-Onze	Inspirer en sept secondes et expirer en onze secondes.	-Aider les enfants à centrer leur attention sur la respiration en ralentissant le rythme de celle-ci. -Aider les enfants à porter attentions aux sensations se déroulant dans le moment présent. -Entraîner les capacités attentionnelles.	- Attention - Intention - Moment présent
Le Point b	Implique de se concentrer sur les sensations ressenties dans les pieds et de maintenir son attention uniquement sur ce qui se déroule à cet endroit dans le moment présent.	-Favoriser la prise d'un temps d'arrêt afin de se centrer sur le moment présent. -Aider les enfants à porter attention aux sensations se déroulant dans le moment présent. -Entraîner les capacités attentionnelles.	- Attention - Intention - Moment présent

⁴ Les dimensions ici mentionnées pour chacun des objectifs ciblés s'appuient sur celles identifiées par Mathis et al. (2019). L'identification de ces dimensions respectives ne fait pas spécifiquement partie du travail des auteurs du Programme .b, mais est proposé par la candidate.

Tableau 4

Exemples d'exercices effectués dans le Programme .b (suite)

Exercice	Description	Objectif	Dimensions de la PC ciblée
La Marche du samouraï (aussi appelé la marche en PC)	Consiste à marcher tout en étant pleinement conscient de ce qui est ressenti à l'intérieur de soi (p. ex., sensations physiques, pensées et émotions) ainsi qu'à l'extérieur de soi (p. ex., bruits environnants, odeurs, objets, etc.)	-Aider les enfants à prendre conscience des divers stimuli au sein de leur environnement sans rester accrochés aux pensées ou aux émotions qui pourraient être évoquées. -Aider les enfants à porter attention aux expériences se déroulant dans le moment présent. -Entraîner les capacités attentionnelles.	- Attention - Intention - Moment présent - Non-jugement - Attitude d'ouverture
Les Autobus-pensées	Implique de porter attention à ses pensées, à en prendre note, puis à les placer dans un autobus imaginaire qui ne fait que passer et qui part au loin.	- Aider les enfants à ne pas rester accrochés à certaines de leurs pensées par l'entremise de la rumination ou de l'anticipation. - Aider les enfants à accueillir leurs pensées sans tenter de les modifier.	- Attention - Intention - Moment présent - Non-jugement - Attitude d'ouverture
Manger en PC	Consiste à manger un aliment (dans ce cas-ci un piment fort et du chocolat) tout en portant attention aux différentes sensations, odeurs, textures, goûts, etc. que cela procure.	-Aider les enfants à prendre conscience des diverses expériences vécues dans le moment présent lors de la dégustation d'un aliment. -Aider les enfants à porter attention aux expériences se déroulant dans le moment présent. -Entraîner les capacités attentionnelles.	- Attention - Intention - Moment présent

utilisé communément au quotidien, il peut être difficile pour un enfant n'ayant jamais été exposé à la PC de parler de ce concept (Parent et al., 2017⁵).

Analyse des données

Une analyse thématique, inspirée principalement de la démarche de Braun et Clark (2006) et de quelques éléments proposés par Paillé et Mucchielli (2012), a été effectuée à partir des données recueillies (retranscrites en verbatim) lors des entrevues auprès des 14 participants. Ces données ont été codifiées à l'aide du logiciel QDA Miner en suivant une démarche de thématisation séquencée. Les codes ont ensuite été utilisés pour générer des thèmes, en suivant une méthode inductive avec une approche sémantique. Cela signifie que les thèmes identifiés étaient fortement liés aux données telles qu'elles sont, sans tenter de les coder en cherchant à les inscrire dans un cadre théorique (Braun & Clarke, 2006). Cette méthode a été retenue compte tenu de l'objectif de cette recherche visant à mieux comprendre comment les enfants, préalablement exposés au concept de la PC, expliquent dans leurs mots ce qu'est la PC. Les analyses ont été effectuées en suivant une posture épistémologique de type réaliste, puisque cette posture favorise la description des expériences et de la réalité des participants (Braun & Clark, 2006), ce qui est cohérent avec l'objectif de cette recherche. Les thèmes ont ensuite été regroupés en sous-catégories, lesquelles ont à leur tour été rassemblées en catégories. Puisque cette recherche s'intéressait spécifiquement aux mots que les enfants utilisent pour expliquer ce qu'est le concept de la PC, les noms choisis pour les *thèmes* visaient à rester

⁵ À cet effet, des résultats préliminaires de l'équipe de recherche démontrent qu'il est ardu pour un enfant de parler de ce concept sans avoir acquis certaines connaissances préalables.

le plus près possible du vocabulaire utilisé par les enfants afin que ces mots demeurent reconnaissables et compréhensibles pour ces derniers et que leurs idées ne soient pas perdues au travers des analyses de leurs propos. Il est à noter que, par souci de catégorisation et de clarté, les noms donnés aux *catégories* et aux *sous-catégories*, comparativement aux noms des thèmes, ne reprennent pas toujours précisément les expressions et les mots des participants. Néanmoins, le vocabulaire utilisé par les enfants a tout de même été considéré dans l'élaboration de ces noms.

L'ensemble des analyses a suivi la procédure en six étapes élaborées par Braun et Clarke (2006). Ces étapes consistaient à 1) se familiariser avec les données en les transcrivant en verbatim et en les relisant; 2) générer des codes; 3) faire émerger des thèmes en regroupant des codes; 4) vérifier les thèmes et les organiser en sous-catégories et en catégories; 5) définir et nommer les catégories, les sous-catégories et les thèmes et 6) écrire le rapport. Une étape découlant de la démarche de Paillé et Mucchielli (2012) a été ajoutée entre l'étape 5 et 6, et consistait à organiser les catégories, les sous-catégories et les thèmes en un arbre thématique sous forme de tableau afin d'obtenir une représentation visuelle des analyses (Appendice E).

Considérations éthiques

Cette recherche a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche en lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke (Appendice F). Le consentement libre et éclairé de tous les élèves et de leurs parents a été obtenu à l'aide d'un formulaire d'information et de consentement expliquant le but de l'étude, son déroulement ainsi que les risques et avantages

associés. L'anonymat des participants a été maintenu puisqu'un code a été attribué à chaque verbatim d'entrevue et questionnaire sociodémographique, permettant ainsi d'éliminer toutes données nominatives au sujet des participants. Les documents papier ont été rangés dans un classeur barré sous clé afin de préserver la confidentialité. De ce fait, cette recherche respecte les principes liés à la confidentialité, le consentement libre et éclairé ainsi que la participation volontaire.

Résultats

Cette section présente les résultats issus de l'analyse thématique effectuée à partir du matériel recueilli lors des entrevues menées auprès des 14 participants. Les résultats présentés visent à décrire comment des enfants, ayant précédemment participé à une intervention de PC, expliquent dans leurs propres mots ce qu'est la PC. Des extraits de verbatims sont inclus afin d'appuyer ces résultats. Les chiffres à la fin de chaque extrait permettent d'identifier le participant de manière non nominative. Afin de favoriser une lecture plus fluide du texte et la clarté des propos cités, les extraits de verbatims ont été à l'occasion légèrement modifiés principalement quant à la syntaxe et la grammaire (p. ex., suppression de mots ou d'expressions répétés, tels que « euh et je, et je... », remplacement ou suppression de certaines tournures de phrases propres au langage parlé, telles que « pis » et « genre », par des mots comme « et » ou « puis »). Ces modifications ont été faites en s'assurant de maintenir le sens des propos des participants.

La pleine conscience selon les enfants

L'analyse thématique permet de diviser les propos des enfants au sujet de la PC en quatre catégories. Ces catégories décrivent globalement comment les enfants expliquent ce qu'est la PC. Ainsi, pour les participants, la PC c'est (1) être attentif au moment présent,

(2) ralentir, (3) avoir une attitude différente envers ses expériences du moment présent, et (4) à concevoir à titre d'outil. Chacune de ces catégories comporte une ou plusieurs sous-catégories qui se subdivisent en thèmes (Appendice E).

1. Être attentif au moment présent

En premier lieu, les participants faisaient le lien entre la PC et le fait d'être attentif au moment présent. En fait, presque tous les participants ont fait allusion au fait que la PC est quelque chose qui leur permet d'être davantage centrés sur le moment actuel. Cette catégorie comporte deux sous-catégories concernant le fait de porter attention au moment présent. Le Tableau 5 illustre les sous-catégories et les thèmes découlant de l'analyse thématique pour cette catégorie.

1.1 Moment présent. Le nom de cette sous-catégorie provient du fait que pour être attentifs au moment présent, les participants expliquaient qu'il faut nécessairement y diriger son attention intentionnellement en se concentrant et en s'efforçant de ne pas se laisser entraîner par son flot de pensées. Cette sous-catégorie se divise en trois thèmes décrits ci-dessous : (1) se concentrer, (2) penser au moment présent et (3) ne pas penser au passé ou au futur.

1.1.1 Se concentrer. Le fait de se concentrer, mot utilisé par 11 participants sur 14, apparaît comme un point central pour les enfants dans la pratique de la PC. En effet, le fait de se concentrer semble être un moyen pour les participants à la fois de décrire ce qu'est

Tableau 5

Sous-catégories et thèmes découlant de l'analyse thématique des verbatims des 14 participants pour la catégorie I

Catégorie (La PC c'est...)	Sous-catégories	Thèmes (nb de participants ayant évoqué ce thème/14)
I. Être attentif au moment présent	1.1 Moment présent	1.1.1 Se concentrer (11/14)
		1.1.2 Penser au moment présent (13/14)
		1.1.3 Ne pas penser au passé ou au futur (10/14)
	1.2 Porter attention	1.2.1 Être conscient (7/14)
		1.2.2 Porter attention à son corps (11/14)
		1.2.3 Porter attention à son environnement (8/14)
		1.2.4 Ne pas être sur le pilote automatique (9/14)

la PC et d'expliquer ce qu'ils font pour faire des exercices de PC. Par exemple, une participante affirme que « la PC c'est un peu rester dans le moment présent, se concentrer » (06). De même, une autre participante explique que pour faire un exercice de PC « tu es concentré, c'est comme s'il y avait un mécanisme dans ta tête. Puis des manivelles qui tournent » (02).

Les participants précisent également ce sur quoi ils doivent être concentrés. En effet, 10 participants sur 14 notent qu'il faut se concentrer sur ce qu'ils font. En d'autres mots,

il faut se concentrer sur les actions réalisées dans le moment présent; il faut « penser à qu'est-ce qu'on est en train de faire maintenant » (01). Similairement, cette autre participante mentionne que lorsqu'une activité de PC est entreprise, « on se concentre sur ce qu'on est en train de faire là » (02). Il s'en suit que s'il faut diriger l'attention sur ce qui est fait dans le moment présent, il faut également s'efforcer de demeurer concentré là-dessus et de ne « pas penser à d'autres choses » (02). Une participante élabore à ce sujet : « [La PC] ça serait rester, comme juste penser à ça là. [...] Pas [penser] à d'autres choses, juste faire ça. [...] Il ne faut pas que nos pensées elles partent. Comme il ne faut pas penser à quelque chose d'autre » (12).

Enfin, outre se concentrer uniquement sur les choses se déroulant spécifiquement dans le moment présent, cinq participants amènent également le point que cela nécessite de « se concentrer sur une seule chose à la fois pour essayer de bien ressentir ce qui se passe et non regarder plusieurs choses » (06). Par exemple, en faisant un exercice nommé le *Point b* (voir le Tableau 4), cette participante souligne qu'il faut « juste penser aux pieds, [...] essayer de se concentrer juste sur ça, et en réfléchissant juste à ça » (12).

1.1.2 Penser au moment présent. Ce deuxième thème, évoqué par 13 participants sur 14, découle du fait que pour maintenir son attention sur les expériences du moment présent et s'y concentrer, il est nécessaire de « penser au moment présent » (09), c'est-à-dire vivre le moment présent et être dans le moment présent : « [la PC] c'est un peu vivre le moment présent. [...] C'est une manière de vivre dans le moment présent » (06); « [la]

PC c'est être là dans le moment présent » (01); « toute la PC ça serait tu restes avec toi là, je dirais que tu ne t'en vas pas plus loin là » (02). Cela permet alors aux participants d'être davantage conscients de la qualité de leurs expériences : « vivre dans le moment présent c'est vivre le moment qu'on vit [...] avec ma famille et passer du temps de qualité » (13).

1.1.3 Ne pas penser au passé ou au futur. Ce troisième thème fait référence à une autre action qui doit, selon les participants, être entreprise afin de maintenir l'attention sur le moment présent. Mis à part la concentration, 10 participants sur 14 mentionnent également qu'il est important de ne « pas penser à l'avenir ou au passé » (09). Plus précisément, sept participants ont mis l'accent sur l'idée qu'il ne faut pas se laisser emporter par des éléments du passé et six ont abordé le fait qu'il ne faut pas penser aux événements à venir : « vivre dans le moment présent c'est comme ne pas vivre dans le futur ni dans le passé » (13); « ça veut dire penser juste au présent » (04). De même, lorsque questionné sur ce que ça veut dire être dans le moment présent, ce participant explique :

Au lieu de penser à ta journée d'hier [où] tu as eu un match de hockey et tu as perdu le match de hockey; au lieu de te dire « ah, j'aurais dû faire ça », tu penses au moment présent (07).

Ce participant suggère ainsi l'idée que pour atteindre un état de PC, il ne faut pas ressasser les événements du passé lorsqu'on tente de se centrer sur le moment présent. Similairement, cette participante mentionne l'importance de ne pas ruminer sur ce qui est arrivé dans le passé ou d'anticiper des événements qui sont possiblement à venir :

[vivre dans le moment présent] ça serait ne pas penser à ce qui va arriver dans le futur ou ce qui s'est passé. Si tu as une chicane avec ton amie, il ne faut pas que tu penses que vous n'allez plus jamais être amie, qu'elle ne voudrait plus te parler, qu'elle va être super fâchée contre toi. [Il faut] juste penser à ce qui arrive en ce moment, là (12).

1.2 Porter attention. Cette sous-catégorie réfère au fait d'être conscient des expériences se déroulant à l'intérieur et à l'extérieur de soi et, de ce fait, de porter attention à ce type d'expériences. L'agir conscient s'oppose aux comportements automatiques, faits alors sans réfléchir communément lorsqu'un individu se retrouve sur le pilote automatique. Cette sous-catégorie se subdivise en quatre thèmes expliqués ici-bas : (1) être conscient, (2) porter attention à son corps, (3) porter attention à son environnement et (4) ne pas être sur le pilote automatique.

1.2.1 Être conscient. Agir avec conscience fait appel à l'agir délibéré. Sept participants sur 14 ont élaboré sur ce point : « la PC ça veut dire qu'on fait de la conscience. Bien être conscient dans notre tête qu'on fait ce travail là, pas comme le

faire et après ça on l'oublie » (03). Cette autre participante ajoute qu'il ne faut « pas être non plus dans la lune » (04). Ainsi, bien que les participants n'aient pas nécessairement toujours précisé de quoi ils devaient être conscients, il est tout de même possible de constater qu'ils étaient en mesure de comprendre que la PC nécessite un certain niveau de conscience. En d'autres mots, cela requiert de porter attention. Les prochains thèmes décriront les éléments sur lesquels certains participants estiment qu'ils doivent porter attention lorsqu'ils pratiquent la PC.

1.2.2 Porter attention à son corps. Onze participants sur 14 ont mentionné à divers moments que la PC implique d'être attentif à ses sensations physiques. Pour certains, ce thème était évoqué lorsqu'ils décrivaient les exercices qu'ils avaient effectués en classe :

On avait le *Point b*⁶, plus se concentrer sur nos pieds, la respiration. [Il y avait aussi un autre exercice où] on se concentrait d'abord sur les pieds, ensuite on montait tranquillement, on prenait toutes les sensations jusqu'en haut, puis ensuite [...], tu redescendais, tu remontais. (06)

Pour d'autres, ce thème était évoqué au moment dans l'entrevue où il leur était demandé de faire un court exercice de marche en PC (voir le Tableau 4) : « [quand je fais

⁶ Voir le tableau 4

la marche en PC] je suis attentive aux pas que je fais. [...] Je réfléchis à tout ce que je fais : que je lève, que j'avance, puis je dépose mes jambes » (04).

Plus précisément, pour les participants, la PC implique, tout d'abord, 1) d'être attentif à son corps (p. ex., « [quand tu fais des activités de PC] tu penses à tes pieds, tu penses à ton corps, à tes mains, à ta tête » [12]) pour bien 2) ressentir les sensations physiques s'y retrouvant (p. ex., « je sens toutes les sensations dans mes pieds pendant que je marche comme ça [en PC]. [Pendant la marche en PC] je faisais plus attention aux sensations que je ressentais » [08]) et afin 3) d'être conscient de ses actions (p. ex., « être [dans le moment présent] ça veut dire qu'on est conscient de ce qu'on fait, [qu'on n'est] pas comme sur le pilote automatique [où] on fait comme d'habitude. On est conscient de ce qu'on fait » [03]).

1.2.3 Porter attention à son environnement. Huit participants ont également fait allusion au fait que, durant un exercice de PC, ils sont portés à faire davantage attention à leur environnement, c'est-à-dire les sons, les odeurs et les objets qui entourent la personne :

[quand je fais un exercice de PC] je peux entendre des choses [...]. Ça m'a aidée parce que je pouvais entendre des personnes marcher, parler. Je pouvais entendre ce qui se passait autour de moi [...]. Puis moi ça m'aide

quand je fais ça parce que je peux plus observer ce qu'il y a autour de moi,
ce qui se passe. (05)

Tout comme pour le thème précédent, c'était souvent par l'entremise des descriptions que donnaient les participants durant la marche en PC effectuée pendant l'entrevue qu'il était possible de relever ce thème : « [pendant que je fais la marche en PC] je me concentre sur ce qu'il y a autour de moi » (12). De même, cette autre participante mentionne : « [pendant la marche en PC] j'essayais d'entendre les bruits » (10).

1.2.4 Ne pas être sur le pilote automatique. Plusieurs participants (9 sur 14) mentionnent que « [la PC c'est] ne pas être sur le pilote automatique » (06). La notion de pilote automatique réfère selon les participants à l'action de faire quelque chose de routinier et d'habituel de manière inattentive : « c'est comme tout faire automatiquement, sans vraiment réfléchir » (08) et de « faire les choses sans vraiment se concentrer ou sans vraiment être attentif à qu'est-ce tu fais » (14).

Ainsi, contrairement aux comportements faits sur le pilote automatique, le thème « ne pas être sur le pilote automatique » réfère à l'idée de réfléchir à ce qui est entrepris plutôt que d'agir inconsciemment :

[ne pas être sur] le pilote automatique c'est qu'au lieu de faire comme
n'importe quoi, toujours faire la même affaire, tu vas réfléchir pendant ou

avant à ce que tu vas faire, à ce que tu fais au lieu de juste comme se brosser les dents avant de manger, ou tout le temps manger des céréales. (10)

2. Ralentir

En deuxième lieu, l'idée que la PC signifie de ralentir pendant un instant et de prendre un moment pour soi était souvent évoquée par les participants. Ce ralentissement que permet la PC contraste pour les enfants avec le rythme effréné que peut suivre le cours d'une journée. Cette catégorie se divise en deux sous-catégories : (1) prendre un temps d'arrêt et (2) faire des activités de PC. Ces sous-catégories se subdivisent à leur tour en thèmes qui seront maintenant présentés. Le Tableau 6 illustre les sous-catégories et les thèmes découlant de l'analyse thématique pour cette catégorie.

Tableau 6

Sous-catégories et thèmes découlant de l'analyse thématique des verbatims des 14 participants pour la catégorie II

Catégorie (La PC c'est...)	Sous-catégories	Thèmes (nb de participants ayant évoqué ce thème/14)
II. Ralentir	2.1 Prendre un temps d'arrêt	2.1.1 S'arrêter (10/14)
	2.2 Faire des activités de PC	2.2.1 Respirer (9/14)
		2.2.2 Profiter (6/14)

2.1 Prendre un temps d'arrêt. Cette sous-catégorie fait directement référence à l'idée de prendre un moment pour s'arrêter et de contempler le moment présent. Elle se compose donc du thème « s'arrêter ».

2.1.1 S'arrêter. Les participants (10 sur 14) étaient nombreux à décrire la PC comme étant le simple fait de s'arrêter : « [la PC] c'est comme quand on s'arrête » (05); « [la] PC c'est comme un peu t'arrêter » (13); « [la PC] c'est s'asseoir, [...] pas bouger, puis arrêter » (09).

Pour les participants, la PC représente quelque chose qui leur permet de prendre leur temps (sept participants ont évoqué cette idée) et de suivre leur rythme (aspect mentionné par deux participants) : « [La PC] c'est un peu le *Point b*⁷, [...] le point c'est arrêter, puis b c'est prendre le temps de faire ce que tu fais là. » (12)

De plus, lorsque les participants faisaient des exercices de PC, ils n'avaient pas l'impression de devoir se dépêcher ou de devoir réaliser quelque chose dans un temps prédéterminé. « Tu peux faire [les exercices de PC] à ta vitesse. Tu peux aller plus vite, plus lentement. C'est toi qui décides » (06).

Enfin, quelques participants évoquent également l'idée que la PC, par le fait qu'elle favorise la prise d'un temps d'arrêt, permettrait de prendre une pause (idée mentionnée

⁷ Voir le tableau 4

par un participant) et de « prendre un moment de recul » (13; aspect mentionné par deux participants). Bien que l'idée de prendre une pause ne fût évoquée que par un seul participant, cette idée semblait importante pour lui puisqu'elle a été mentionnée à plusieurs reprises au courant de l'entrevue avec ce participant :

PC ça me fait penser que tu t'assois, tu as les deux jambes par terre, les pieds collés au sol et tu essaies de ne penser à rien, tu fais juste faire une pause. C'est comme [par exemple] tes parents ils font souvent des voyages d'auto, ils travaillent, après ça ils sont pressés de venir nous chercher. Parfois, c'est bon aussi de prendre des pauses dans la planète (07).

2.2 Faire des activités de PC. Cette sous-catégorie réfère à des activités de PC comportant des éléments qui ont un lien avec la notion de ralentir. Elle se compose donc du thème « respirer », action essentielle à la réalisation de plusieurs activités de PC, et du thème « profiter », acte facilité par la pratique d'activités de PC.

2.2.1 Respirer. Le thème de la respiration a été suggéré par 9 participants sur 14 pendant les entrevues. Pour certains participants, tel que le participant 14, le fait de respirer est inhérent à la définition même de la PC : « [La PC, ça veut dire de] s'arrêter, de respirer. [...] Respirer tranquillement ». La respiration était également décrite comme faisant partie de la PC par l'entremise des exercices de PC réalisés en classe par les participants : « [quand on fait des exercices de PC] on s'assoit, on fait des grandes

respirations » (14). Plus précisément, lorsque questionnés sur les exercices réalisés en classe, sept participants décrivent le fait de respirer comme étant une composante de ces exercices : « Il y a une activité [où il fallait] que tu fermes les yeux, tu ne bouges pas, puis là il faut que tu comptes tes respirations. [...] Par exemple tu fais un, deux, trois, mais en respirant » (10). À cet effet, les participants ont décrit plusieurs activités qu'ils avaient réalisées en classe. Deux de ces exercices, soit le *Sept-onze* et la *Millitation* (voir le Tableau 4), impliquent de respirer : « [Le *Sept-onze*] c'est quand tu [...] respire en sept secondes, et tu expires en 11 secondes » (07); « des fois [quand tu fais la *Millitation*] tu sens ta respiration, l'air qui rentre et qui sort de tes narines » (07). Similairement, cette autre participante explique à quoi sert la respiration au sein de cette activité : « mon exercice préféré ça s'appelle la *Millitation*. C'est dans notre lit avant de se coucher surtout. Tu es couché et il faut [te] détendre, il faut respirer dans les endroits tendus, les détendre » (08).

2.2.2 Profiter. Ce thème fait référence au fait de profiter du moment présent, c'est-à-dire des choses qui sont faites et qui surviennent dans l'ici et maintenant. Durant les entrevues, 6 participants sur 14 ont fait allusion à ce thème : « vivre dans le moment présent c'est [...] prendre soin de ce que tu es en train de faire puis de profiter » (11). Toutefois, pour la majorité des participants, ce thème a été davantage évoqué à travers l'exercice de manger en pleine conscience (voir le Tableau 4). Durant cette activité, près de la moitié des participants (6 participants sur 14) ont souligné le fait que manger en PC leur a permis de mieux savourer et déguster l'aliment :

[quand j'ai mangé en PC] j'ai pris [l'aliment], je l'ai regardé, j'ai pris le temps de le savourer, j'ai pris le temps qu'il fonde, ensuite je l'ai croqué pour essayer de tout ressentir le goût, et non le manger, l'avaler pis c'est tout. (06)

L'extrait de verbatim ci-haut met également de l'avant l'idée que lorsqu'un individu tente de manger en étant pleinement conscient et en profitant de cette expérience, il va manger plus lentement qu'habituellement, idée évoquée par cinq participants. Ce ralentissement leur permettait d'être plus conscients du goût de l'aliment et, conséquemment, de mieux en profiter :

[quand tu manges en PC] au début tu regardes l'aliment, après ça tu le mets dans ta bouche puis tu dégustes tranquillement. D'habitude quand tu achètes des barres de chocolat, tu vas les manger vite, vite, vite... puis tu ne vas pas te rendre compte du goût que ça a. Puis si tu prends un chocolat avec la PC, tu vas pouvoir goûter le chocolat et trouver qu'est-ce que ça goûte vraiment.

3. Avoir une attitude différente envers ses expériences du moment présent

En troisième lieu, les participants décrivaient la PC comme étant non seulement l'action de prendre conscience des expériences se déroulant dans le moment présent, mais également comme le fait d'adopter une attitude différente à l'égard de ces expériences. Comme il sera possible de voir ici-bas, la façon d'aborder ces expériences était décrite de

manière très différente par divers participants. Ces divergences se reflètent dans les trois sous-catégories suivantes : (1) accueillir ses expériences du moment présent, (2) faire le vide et (3) éviter ses expériences déplaisantes. Celles-ci regroupent plusieurs thèmes présentés ci-dessous. Le Tableau 7 illustre les sous-catégories et les thèmes découlant de l'analyse thématique pour cette catégorie.

Tableau 7

Sous-catégories et thèmes découlant de l'analyse thématique des verbatims des 14 participants pour la catégorie III

Catégorie (La PC c'est...)	Sous-catégories	Thèmes (nb de participants ayant évoqué ce thème/14)
III. Avoir une attitude différente envers ses expériences du moment présent	3.1 Accueillir ses expériences du moment présent	3.1.1 Laisser passer les émotions (3/14)
		3.1.2 Laisser aller les pensées (7/14)
	3.2 Faire le vide	3.2.1 Ne penser à rien (9/14)
		3.2.2 Être dans sa bulle (8/14)
	3.3 Éviter ses expériences déplaisantes	3.3.1 Oublier ses pensées désagréables (9/14)

3.1 Accueillir ses expériences du moment présent. Cette sous-catégorie fait référence au fait d'accueillir ses pensées et ses émotions, sans tenter de les modifier, de les supprimer ou de les juger (c.-à-d., de les évaluer puis de les catégoriser comme étant

bonnes ou mauvaises). Cela renvoie à la notion d'acceptation. Pour ce faire, il est d'abord nécessaire d'être conscient de ses expériences de façon intentionnelle, telle que décrite ci-haut, sans quoi il serait impossible d'accueillir ou de rejeter les expériences vécues. La présente sous-catégorie se sépare en deux thèmes : (1) laisser passer les émotions et (2) laisser aller les pensées.

3.1.1 Laisser passer les émotions. L'idée d'accueillir ses émotions, peu importe la nature de ces dernières, n'a pas été fréquemment rapportée par les participants. Néanmoins, 3 participants sur 14 ont fait allusion à ce thème durant les entrevues. De ces trois participants, deux d'entre eux mentionnent que la PC implique de « laisser partir tes émotions négatives » (11). Ainsi, au lieu de ruminer sur une émotion négative ou d'essayer de comprendre pour quelle raison cette émotion est survenue, les participants semblent suggérer qu'il faudrait tout simplement laisser passer cette émotion et se donner le droit de la vivre, même si elle est déplaisante :

Mettons que tu as de la peine ou que tu es triste, tu peux te concentrer juste sur ça, mais comme pas dire : « ah je suis triste, ça ne sert à rien ». Il faut juste se dire : tu es triste, c'est correct, tu as le droit. [...] Je suis triste, j'ai le droit, mais ce n'est pas de ma faute. [...] Ne pas dire : « ah je suis triste, ça ne sert à rien, pourquoi je suis triste ». Comme juste dire : « je suis triste, j'ai le droit ». (12)

3.1.2 Laisser aller les pensées. Outre le fait d'accueillir ses émotions, sept participants ont également évoqué le thème de l'acceptation des pensées. Similairement au thème précédent, les participants mentionnent que lorsqu'ils font une activité de PC, ils doivent alors laisser aller les pensées, sans se mettre à ruminer ou à anticiper des choses en fonction de ces pensées : « [la PC, ça me fait penser à] laisser passer les idées » (13). En fait, cette notion de ne pas rester accroché aux pensées semble grandement découler d'une activité que les participants ont réalisé en classe où le but était de ne pas monter dans un « autobus des pensées » (voir le Tableau 4) : « Je trouve ça utile [la PC] parce que ça me permet de ne pas embarquer dans les *autobus-pensées* [...]. Comme un autobus qui passe, tu laisses passer là, tu regardes, c'est ça » (02). Ainsi, les participants expliquent qu'il ne faut pas se laisser submerger par toutes ses pensées, mais plutôt se contenter de les regarder passer :

si tu es stressé [...] tu vas penser à : « ah j'ai un examen de math, il faut que j'aille faire l'épicerie, il faut que je fasse telle affaire, telle affaire ». Là [il faut juste se dire qu'une] pensée c'est comme un *autobus-pensées* puis juste les regarder passer. Ne pas embarquer dedans et ne pas continuer à dramatiser avec ça. (08)

3.2 Faire le vide. Contrairement aux deux sous-catégories ci-dessus nécessitant une certaine prise de conscience de ses expériences internes et externes, cette sous-catégorie se rapporte plutôt au fait d'être peu conscients de tels événements. Elle entre donc en

contraste avec la description de la PC par les participants jusqu'à présent. Cette catégorie se subdivise en deux thèmes qui seront présentés ci-dessous : (1) ne penser à rien et (2) être dans sa bulle.

3.2.1 Ne penser à rien. Neuf participants sur 14 ont mentionné durant les entrevues que lorsqu'ils font des activités de PC, ils s'efforcent de ne penser à rien. En d'autres mots, ils expliquent faire l'effort de ne pas prêter attention à leurs pensées et de plutôt essayer de faire le vide :

[je fais de la PC] des fois quand que je joue au hockey [...]. Des fois tout le monde niaise autour de moi et tout le monde parle fort. Des fois je m'accote sur mes genoux et je ne pense à rien. Je regarde, je fixe un point. Des fois c'est le plancher, des fois c'est la table, puis je ne pense à rien. (07)

Ce thème a été relevé chez sept participants au moment de l'exercice de la marche en PC (voir le Tableau 4) au cours de l'entrevue. Lorsque questionnés sur le contenu de leurs pensées pendant cette marche, plusieurs rapportaient qu'ils n'avaient pensé à rien ou encore qu'ils ne savaient pas quel était le contenu de leurs pensées : « [pendant la marche en PC] j'ai rien que marché, je n'ai pensé à rien » (01).

En fait, près de la moitié des participants (6 sur 14) rapportent que les activités de PC permettent de faire le vide : « [quand je fais des activités de PC] je me vide les esprits » (03); « [quand je suis dans le moment présent] ma tête est comme un peu vide » (13). Les

propos de ce prochain participant illustrent bien l'association faite par les jeunes entre le fait de ne pas porter attention à ses pensées et le fait de ressentir un vide :

[La PC] ça te vide l'esprit [...]. Avant que tu le fasses, tu penses à plein de choses : tu penses à ton chien, tu penses à tes animaux, tu penses à une émission de télé que tu veux écouter en revenant, tu penses à ton ami, tu penses à plein, plein, plein d'affaires. Puis quand tu fais ça [la PC], tu penses à tout, c'est comme si tout partirait. (07)

Enfin, deux participants ont également fait un rapprochement entre le fait de ne pas prêter attention aux pensées et le fait d'être sur le pilote automatique : « [pendant la marche en PC] je marchais, mais c'est comme un peu en pilote automatique » (07). Cet autre participant apporte une réflexion similaire :

[quand je suis dans le moment présent] je continue ce que je suis en train de faire, mais sans vraiment y penser. Puis, je pense à mes actions et mon corps il continue à faire ce que je fais. Ouais, c'est comme un peu le pilote automatique.

3.2.2 Être dans sa bulle. Plus de la moitié des participants (c.-à-d., 8 sur 14) ont également mentionné que lorsqu'ils font des exercices de PC, ils ne sont pas attentifs à ce qui les entoure. En effet, 4 participants sur 14 expliquent, d'une part, que la PC implique de ne pas s'occuper des gens dans son entourage : « [la PC, ça veut dire] être dans sa bulle

[c'est-à-dire] de fermer ses yeux, de ne pas regarder les autres. De ne pas s'occuper des autres. Juste de s'occuper de soi-même » (14). D'autre part, 6 participants sur 14 ont de façon plus directe affirmé que la PC implique de ne pas porter attention aux choses environnantes : « [dans la marche en PC⁸] on ne porte pas attention à tout ce qui est autour de nous » (11); « [pendant la marche en PC] il y avait du son, mais j'essayais de ne pas l'entendre » (07).

3.3 Éviter ses expériences déplaisantes. Cette dernière sous-catégorie concerne la suppression de ses expériences, et plus précisément de ses pensées désagréables. Elle a été construite en s'inspirant des propos des participants suggérant que la PC pouvait les aider à oublier, supprimer ou éloigner les pensées déplaisantes. Elle comporte un seul thème nommé « oublier ses pensées désagréables ».

3.3.1 Oublier ses pensées désagréables. Neuf participants sur 14 ont expliqué comment la PC pouvait les aider à mettre de côté certaines pensées, notamment les pensées déplaisantes : « [La PC] ça nous aide à oublier des pensées. Des pensées qui n'étaient pas agréables, qu'on a faites dans la journée » (03); « [je fais de la PC quand] j'ai une mauvaise pensée ou quelque chose, j'ai envie de la chasser » (06).

Oublier ses pensées désagréables implique pour les participants d'être conscients de celles-ci, mais plutôt que de les accueillir (de « faire face ») les participants suggèrent

⁸ Voir le tableau 4

qu'elles devraient plutôt être rejetées. Les participants semblent avoir recours à deux stratégies principales pour supprimer leurs pensées indésirables : 1) se concentrer sur les choses positives au lieu de celles qui sont négatives (idée évoquée par trois participants); 2) se changer les idées en pensant ou en faisant autre chose (stratégie mise de l'avant par six participants). Ce participant semble tenter d'utiliser la première stratégie :

si tu as eu une chicane avec ton ami, au lieu de te dire : « ah je n'aurais pas dû faire ça », « je devrais aller le voir » [...], tu peux juste penser au moment présent et penser aux bonnes choses en même temps. [...] Au lieu de penser aux choses que tu n'aurais pas dû faire, tu penses aux choses que tu as bien faites. (07)

Cette autre participante suggère que la PC peut l'aider lorsqu'elle est prise dans une situation désagréable en ayant recours à la seconde stratégie : « [La PC, ça peut m'aider] quand tu t'en vas en avion, quand tu décolles et que tu as mal au cœur, tu ne regardes pas dehors, et moi j'aurais lu un livre pour m'occuper » (02).

4. À concevoir à titre d'outil

En quatrième lieu, les participants semblent implicitement référer à la PC comme étant quelque chose d'utile dans la vie de tous les jours. Sans précisément dire que la PC est un outil, les participants observent plusieurs utilités aux exercices de PC appris en classe. Cette catégorie se divise en quatre sous-catégories se rapportant à l'utilité de la PC: (1) à

utiliser, (2) encourager la détente, (3) faciliter la gestion des émotions et (4) favoriser la gestion de l'attention. Ces catégories ainsi que leurs thèmes respectifs seront décrits dans la prochaine section. Le Tableau 8 illustre les sous-catégories et les thèmes découlant de l'analyse thématique pour cette catégorie.

Tableau 8

Sous-catégories et thèmes découlant de l'analyse thématique des verbatims des 14 participants pour la catégorie IV

Catégories (La PC c'est...)	Sous-catégories	Thèmes (nb de participants ayant évoqué ce thème/14)
IV. À concevoir à titre d'outil	4.1 À utiliser	4.1.1 Utile (14/14)
		4.1.2 Utiliser de manière continue (8/14)
	4.2 Encourager la détente	4.2.1 Relaxer (13/14)
	4.3 Faciliter la gestion des émotions	4.3.1 Permettre un meilleur contrôle des émotions (7/14)
	4.4 Favoriser la gestion de l'attention	4.4.1 Permettre d'être plus concentré (6/14)

4.1 À utiliser. Cette sous-catégorie fait directement référence à l'aspect utile de la PC. Elle regroupe les moments où les participants ont évoqué l'idée que la PC était utile, sans nécessairement expliquer en quoi ils trouvaient ce concept pratique. Cette sous-catégorie comporte deux thèmes : (1) utile et (2) utiliser de manière continue.

4.1.1 Utile. Tous les participants (14/14) ont exprimé trouver la PC utile : « [la PC] c'est utile » (01); « [les activités de PC] c'est assez pratique, c'est utile » (06); « moi je dirais que [la PC] c'est assez utile » (08). Ainsi, l'appréciation de la PC telle qu'elle a été présentée en classe semble faire consensus parmi les participants. De plus, la moitié des participants (7 participants sur 14) ont mentionné qu'ils ont parlé de la PC à des personnes de leur entourage, que ce soit des membres de leur famille, comme leurs parents ou des membres de leur fratrie, ou des amis. Parfois, les participants ont partagé leurs connaissances sur ce concept tout simplement parce qu'une personne les questionnait à ce sujet : « dans l'école, j'en parle des fois à mon ami [des activités de PC]. Quand que je fais quelque chose, [...] elle me demande ce que c'est, donc je lui explique » (05). D'autres discutaient de la PC avec autrui, car ils ont apprécié leur expérience : « j'en ai parlé [à la maison des activités de PC] parce que j'ai aimé ça. Donc j'en parlais un peu des activités qu'on faisait » (06). D'autres encore décidaient de partager leurs connaissances sur la PC à autrui puisqu'ils ont trouvé cela utile et jugeaient que cela pourrait être bénéfique pour cette autre personne : « j'aime ça les pratiques [de PC]. Quand je vais dormir chez des amis qui ne connaissent pas ça, des fois je leur apprends des exercices [de PC] pour plus qu'ils soient relax » (08).

4.1.2 Utiliser de manière continue. Huit participants ont trouvé les activités de PC utile à un point tel qu'ils prévoyaient en faire une utilisation continue dans leur quotidien. Plus précisément, six de ces participants ont affirmé qu'ils ont continué à mettre en pratique ces activités même après que les pratiques de PC dans leur classe aient cessé. Par

exemple, ce participant dit qu'il fait des activités de PC « au moins trois fois par semaine » (13). D'autres participants (3 sur 14) expliquent que puisque les activités de PC sont pratiques, ils prévoient réutiliser ce qu'ils ont appris dans le futur : « [la PC] ça aide dans la vie. Je vais sûrement m'en servir plus tard quand je vais être grande. Comme à mon travail » (12).

4.2 Encourager la détente. Cette sous-catégorie fait plus précisément référence à l'un des aspects utiles de la PC qui a été mentionnée par un grand nombre de participants. Pour plusieurs, la PC favorise le développement d'un état de calme chez l'individu. Cette sous-catégorie contient un seul thème : relaxer.

4.2.1 Relaxer. Presque tous les participants (13/14) ont mentionné à un ou plusieurs moments de l'entrevue que la PC les aide à se détendre. Plusieurs participants ont directement fait allusion à ce thème en abordant l'idée de la relaxation, pratique qui est normalement liée à un état de détente :

[la PC] ça aide à relaxer [...]. J'avais peur avant mon spectacle de danse parce qu'il y avait un bout où j'étais en avant et c'était vraiment difficile, le mouvement. Donc j'ai fait un *Sept-onze*⁹ avant d'aller sur la scène et ça m'a vraiment aidée. (14)

⁹ Voir le tableau 4

Les participants (8 sur 14) expliquent également que la PC est quelque chose qui les aide à diminuer ou mieux gérer leur niveau de stress. « [Les activités de PC] c'est utile parce que comme je te disais on pourrait peut-être mieux gérer notre stress » (10). Cette meilleure gestion du stress permet aux participants, par le fait même, de relaxer davantage : « [La PC c'est] pour relaxer puis ne pas toujours être [...] stressé » (11).

Onze participants mentionnent également le fait que la PC les aide à s'endormir plus rapidement et à passer une meilleure nuit de sommeil. Par exemple, cette participante explique que « souvent je [fais des activités de PC] quand je suis censée dormir parce que je n'arrive pas à m'endormir et j'essaie de trouver plein de trucs » (03). En fait, l'idée de mieux dormir était surtout associée à une activité de PC apprise en classe nommée la *Millitation* (voir le Tableau 4) : « Depuis que je fais [la *Millitation*] je m'endors plus vite, je trouve. Parce qu'avant j'avais de la misère à m'endormir, ça me prenait comme une heure avant de m'endormir » (08). Cet autre participant fait le pont entre le fait de relaxer, de diminuer son niveau de stress et la capacité à s'endormir plus rapidement : « La *Millitation* ça m'aide à dormir. [...] Ça aide à se calmer ou à mettons que tu es stressé pour quelque chose, à plus relaxer avant de dormir pour mieux dormir ou s'endormir plus vite » (09). Enfin, quatre participants ont soulevé le fait que les exercices de PC leur procurent, de façon générale, un sentiment de fatigue qui leur donne le goût par la suite de s'endormir ou, du moins, de faire une sieste :

à force de marcher [pendant la marche en PC] je me sentais un peu fatigué et mon corps était en train de tomber comme si j'allais tomber par terre. Mais mes jambes étaient droites donc là je restais debout, mais mon corps était comme *bof*. [...] Puis j'ai mes yeux, mes paupières qui baissaient et ça, c'est quand je suis vraiment, vraiment fatigué. [...] C'est vraiment l'activité qui fait ça.

4.3 Faciliter la gestion des émotions. Cette sous-catégorie fait à nouveau référence à l'utilité perçue de la PC. Pour plusieurs, la pratique de la PC permettrait une meilleure gestion des émotions. Cette sous-catégorie comporte un thème qui sera décrit ci-bas : permettre un meilleur contrôle des émotions.

4.3.1 Permettre un meilleur contrôle des émotions. Sept participants ont mentionné que la PC leur permet de mieux gérer diverses émotions négatives. Pour certains (deux participants), la PC offre une porte de sortie contre l'ennui : « je la fais souvent [la *Millitation*¹⁰] quand je m'ennuie, parce que des fois je suis souvent toute seule » (03). Pour d'autres (trois participants), c'est une diminution de la tristesse qui était favorisée par les exercices de PC : « mon grand-père vient de mourir il y a quelque temps. J'étais assez triste et je voulais me calmer. Donc j'ai décidé de faire une petite activité [de PC] » (06). Enfin, il y a également cinq participants qui mentionnent pratiquer des activités de PC pour réduire la colère. En ce sens, la PC peut aider les participants à se

¹⁰ Voir le tableau 4

« défâcher plus rapidement » (08) ainsi qu'à réduire les sensations physiques associées à la colère, telle que la tension corporelle : « [si j'ai fait des activités de PC] une autre fois c'est parce que j'étais pas mal un peu en colère. [...] Ça m'a aidé là. [...] J'étais moins en colère et je me sentais aussi un peu moins crispé » (09).

4.4 Favoriser la gestion de l'attention. Cette dernière sous-catégorie fait référence à la régulation attentionnelle, action qui serait facilitée, selon plusieurs participants, par la pratique de la PC. Cette sous-catégorie comprend un thème : permettre d'être plus concentré.

4.4.1 Permettre d'être plus concentré. Selon six participants, la PC favorise une meilleure gestion de l'attention puisqu'elle permet d'être davantage concentré : « [Les activités de PC] ça nous aide à la concentration » (03). Certains participants disent faire des activités de PC précisément pour avoir une meilleure concentration : « [je fais des activités de PC quand] j'ai envie de me concentrer ou ce genre de chose » (06). Par ailleurs, cette plus grande concentration découle, selon certains, du fait que la PC aide à se détendre et à réduire le stress, permettant alors d'être davantage concentré sur l'action à entreprendre : « avant un examen des fois je suis vraiment, vraiment stressé. [Les activités de PC] ça fait vraiment te détendre et plus te concentrer sur tes affaires à la place de te concentrer sur ton stress » (13). De plus, deux participants expliquent que la PC les aide à avoir une meilleure capacité de réflexion. « Quand je ne fais pas [la marche en PC] j'ai de la misère à penser. Quand je fais ça, ça va mieux. [...] Ça m'aide [...] à penser, à

réfléchir » (12). À cet effet, quatre participants ont expliqué que la PC peut les aider à l'école grâce à son effet positif sur la concentration : « [les activités de PC] ça nous aide à la concentration [...] et peut aussi nous aider à l'école » (03). Similairement, cette autre participante mentionne :

moi je trouve que c'est très cool qu'elle nous ait fait faire ça [notre enseignante]. On fait un petit *Point b*¹¹ dès fois avant les examens [...]. Avant j'avais des notes comme de 76 dans mes trucs d'écriture et là j'ai des notes de 80. (13)

¹¹ Voir le tableau 4

Discussion

La discussion qui fait l'objet de ce chapitre propose une interprétation des résultats obtenus à la lumière des connaissances actuelles issues des travaux antérieurs présentés dans le contexte théorique. Rappelons que cette étude exploratoire avait comme but de mieux comprendre comment et par quels moyens des enfants de 4^e et 5^e année du primaire (soit de 9 à 11 ans), et préalablement exposés à la PC, expliquent dans leurs mots ce qu'est la PC. Les forces et les limites de la présente recherche sont aussi abordées ainsi que des pistes d'exploration pour de futures études. Enfin, un exposé des principales retombées cliniques de l'étude termine ce chapitre.

La description de la pleine conscience par les enfants

À la lumière des résultats obtenus à partir des propos des enfants, il nous est possible de conclure que l'objectif exploratoire de cette recherche a été atteint. En effet, les enfants ont bien rendu compte de leur compréhension de la PC dans leurs propres mots par l'entremise des entrevues semi-structurées effectuées auprès d'eux et, de ce fait, il a été possible d'étudier ce qu'ils comprennent et retiennent de la PC. Les propos des enfants à ce sujet seront discutés en fonction des deux angles de l'objectif ciblé par la présente étude, soit de mieux comprendre 1) comment et 2) par quels moyens les enfants parlent de la PC.

1. Comment les enfants parlent-ils de la pleine conscience?

Un premier constat qui ressort est que les mots utilisés et les explications fournies par les enfants pour décrire la PC témoignent du caractère multidimensionnel de ce concept, et ce, même si les enfants n'ont pas précisément nommé que la PC comportait pour eux plusieurs dimensions. En effet, dans leur discours, les enfants décrivaient la PC de diverses façons (p. ex., en référant au moment présent, au fait de porter attention, d'être conscient, de se concentrer, de respirer, de laisser aller les pensées, etc.). Ainsi, il appert que les enfants ne concevaient pas la PC comme un concept unidimensionnel, mais plutôt comme un concept comportant une multitude de facettes et pouvant donc être pratiqué de diverses manières.

Comme deuxième constant, l'on remarque que les descriptions proposées par les enfants au sujet de la PC rejoignent plusieurs dimensions associées à ce concept telles que mises de l'avant par les auteurs contemporains, parmi lesquels Mathis et al. (2019). Le Tableau 1 (voir p. 10) décrit de manière succincte les six dimensions de la PC proposées par ces derniers (soit l'attention, l'intention, le moment présent, le non-jugement, l'attitude et la compassion). Ces dimensions serviront de point de référence pour cette section. Bien que les enfants n'aient pas utilisé les libellés exacts des composantes identifiées par Mathis et al., ils ont tout de même eu recours à plusieurs idées s'y rapportant. D'autres idées mises de l'avant par les jeunes ne se rapportaient pas directement à une dimension précise de la PC ou s'y rapportaient de manière différente. Finalement, on note qu'un concept évoqué par Mathis et al. et qui est souvent mis en lien

avec la pleine conscience, soit la compassion, n'est pas abordé par les enfants. Ces différentes idées seront maintenant étayées davantage.

1.1 Dimensions de la pleine conscience évoquées par les enfants. De nombreuses idées mentionnées par les enfants faisaient référence à plusieurs composantes clés de la PC, telles que soulevées par Mathis et al. (2019). À ce sujet, les enfants ont soulevé des propos se rapportant au 1) moment présent, à 2) l'attention, et à 3) l'intention.

1.1.1 Moment présent. Le « moment présent » était la formulation la plus fréquemment évoquée par les enfants pour décrire ce qu'est la PC. Selon Mathis et al. (2019), la dimension concernant le moment présent implique de *se centrer sur les expériences se déroulant dans l'ici et maintenant*. À ce sujet, durant les entrevues, les enfants mettaient souvent l'accent sur les expériences du moment présent en disant qu'il fallait penser au moment présent, le vivre et en profiter pleinement. Les enfants semblaient donc avoir bien perçu et intégré cet élément essentiel de la PC.

Ils référaient également à cette dimension en évoquant l'idée de s'arrêter et de prendre une pause pour observer et profiter des expériences se déroulant dans le moment présent. Ils mentionnaient que lorsqu'ils effectuaient des exercices de PC, ils appréciaient ce ralentissement, car cela leur permettait de prendre un temps d'arrêt et de suivre davantage leur rythme. À cet effet, Wittmann et Schmidt (2014) notent que, subjectivement, le temps semble pour certains ralentir lors de pratiques méditatives. Les auteurs expliquent qu'être

conscient des expériences se déroulant dans l'ici et maintenant fait en sorte qu'il y a plus d'expériences emmagasinées en mémoire, ce qui contribue à augmenter la perception de la quantité de temps écoulé.

Ainsi, pour les enfants, être conscient de manière intentionnelle des expériences se déroulant dans le moment présent semblait être un moyen pour échapper au rythme effréné que pouvaient prendre les événements au courant d'une journée. Se centrer sur le moment présent signifiait aussi pour les participants de mettre de côté pendant un instant les inquiétudes concernant les événements passés et ceux à venir, et d'uniquement se concentrer sur ce qui se passait dans l'ici et maintenant. Les enfants rapportaient que cela leur permettait non seulement de ralentir, mais également de diminuer leur niveau de stress. Cette diminution perçue quant au niveau d'anxiété pourrait aussi contribuer à expliquer la sensation de ralentissement rapportée par les enfants (Droit-Volet et al., 2015).

L'aisance avec laquelle les enfants discutaient du moment présent peut être attribuable au fait que c'était un concept fréquemment évoqué dans l'intervention à laquelle ils ont participé en classe (voir le Tableau 3 et 4). En effet, les diverses activités de PC avaient pour but d'aider les enfants à centrer leur attention sur une expérience particulière du moment présent, que ce soit leur respiration, une sensation corporelle, une odeur, un goût, etc. Les enfants ont donc eu l'occasion de se familiariser progressivement avec le concept du moment présent, en l'expérimentant et en le mettant en pratique régulièrement, ce qui

a pu faciliter leur compréhension. L'utilisation d'exercices associant le moment présent à des expériences concrètes dans l'ici et maintenant (telles que la respiration, une sensation corporelle ou un bruit dans l'environnement) a également pu faciliter l'intégration de cette dimension. En effet, lier des idées abstraites à des éléments concrets respecte davantage les capacités et limites développementales d'enfants âgés de 9 à 11 ans et favorise leur compréhension (Piaget, 1964).

1.1.2 Attention. Par ailleurs, pour se centrer sur le moment présent, les enfants devaient nécessairement y porter attention. Être attentif lors de pratiques de PC implique, plus précisément, de *porter attention activement à ses pensées, émotions et sensations* (Mathis et al., 2019). L'expression « être conscient » était souvent employée par les enfants pour décrire la PC. Ils expliquaient que pour atteindre un état de PC ou faire un exercice de PC, il importait d'être conscient des expériences se déroulant dans le moment présent, telles que leurs sensations physiques, leurs actions et leur environnement (p. ex., les bruits ambiants). La facilité qu'avaient les enfants à parler de cette dimension n'est pas surprenante puisque dans le Programme .b, l'idée de porter son attention vers les expériences du moment présent était mise de l'avant dans la grande majorité des leçons et des activités proposées (voir les Tableaux 3 et 4). De plus, il appert que les enfants ont abordé non seulement la dimension de l'attention dans leur description de la PC, mais aussi dans leurs propos au sujet de son contraire lorsqu'ils décrivaient le mode « pilote automatique ». Être sur le pilote automatique, image fréquemment soulevée par les enfants, était décrit par ceux-ci comme le fait d'agir, lors des routines habituelles, de

manière irréfléchie, non consciente, et surtout sans porter attention aux gestes mécaniques posés.

Néanmoins, si l'on examine l'objet vers lequel les enfants disaient porter leur attention, on constate qu'ils ont majoritairement soulevé l'importance de porter attention à leurs sensations physiques et à certains stimuli environnementaux. Mathis et al. (2019) expliquent que la dimension de « l'attention » lors de la pratique de la PC implique plutôt de porter attention à l'ensemble de ses expériences internes, soit les pensées, les émotions et les sensations physiques. Or, les enfants rencontrés étaient peu nombreux à référer à l'importance de porter attention aux pensées et aux émotions. L'on note également que lors de leurs pratiques de PC, les enfants expliquaient s'efforcer de porter attention à une seule chose à la fois, généralement à leur respiration ou à une sensation corporelle.

À ce sujet, rappelons que porter son attention sur les diverses expériences (observations internes et externes) se déroulant dans le moment présent nécessite de réguler son attention, ce qui fait appel aux fonctions exécutives. Ces dernières se développent de manière importante durant l'enfance et l'adolescence (Davidson et al., 2006). Konrad et al. (2005) se sont intéressés plus précisément au développement de l'attention chez les enfants de 8 à 12 ans comparativement aux adultes. Ils ont développé un modèle qui suggère qu'il serait difficile pour des enfants de ces âges de porter attention à plusieurs stimuli simultanément. Comparativement aux adultes, les enfants sembleraient plus susceptibles à l'interférence (ce qui a trait au contrôle exécutif) et ont ainsi plus de

difficulté à réorienter leur attention vers un stimulus cible (p. ex., sa respiration) après l'introduction d'un stimulus distracteur (p. ex., un bruit). Ainsi, en conformité avec leur niveau développemental, porter attention à plus d'une chose lors d'une pratique de PC pouvait mettre à l'épreuve la capacité des enfants à maintenir et à réorienter leur attention vers le moment présent.

De plus, tel que mentionné, la respiration (ou autre sensation physique) était fréquemment le stimulus évoqué par les enfants à titre de point d'ancrage de leur attention. Cela peut être en lien avec le type d'exercices réalisés au sein du Programme .b qui impliquaient souvent de respirer et de centrer l'attention sur cette respiration (voir le Tableau 4). Wittmann et Schmidt (2014) notent à cet effet que l'une des façons d'apprendre à réguler son attention est de centrer celle-ci sur un seul objet, tel que la respiration. La respiration est quelque chose de concret et de tangible qui peut être entendu et ressenti dans le corps. En comparaison, les pensées et les émotions sont des concepts abstraits, sur lesquelles il est sans doute plus difficile pour les enfants de centrer leur attention. Rappelons qu'entre 9 et 11 ans, les enfants ont besoin d'un rapport direct à des éléments concrets pour faciliter leur compréhension (Piaget, 1964) et que leurs capacités d'introspection à l'égard de leur flux de pensées sont limitées (Flavell et al., 2009). Les pensées et les émotions semblent à cet égard un point d'ancrage moins concret pour les enfants comparativement aux expériences plus tangibles, telles la respiration et les stimuli environnementaux. Cela peut ainsi expliquer pourquoi les enfants avaient davantage tendance à décrire la PC comme impliquant de porter attention à leur corps, leurs actions

ou leur respiration, soit une description au reflet de leur propre expérience face à la pratique de la PC.

1.1.3 Intention. L'intention est une troisième dimension de la PC évoquée par les enfants. Cette dimension fait appel à la *concentration volontaire* (Mathis et al., 2019). Bien que les enfants n'aient pas directement verbalisé avoir fait « volontairement le choix » de porter attention aux expériences se déroulant dans le moment présent, les mots « se concentrer » étaient très fréquemment évoqués par les participants. Ils expliquaient que pour être attentif au moment présent, il était nécessaire de se concentrer sur ce qu'ils faisaient, soit sur une chose à la fois, tout en s'efforçant de ne pas penser à autre chose. L'idée de choix (intention) ne semble pas avoir été explicitement abordée dans le Programme .b. Néanmoins, il s'agissait d'un thème qui semblait sous-jacent à plusieurs leçons et à la plupart des exercices de PC effectués (voir les Tableaux 3 et 4). En effet, les activités de PC réalisées par les enfants les laissaient maîtres de leurs actions : ils pouvaient choisir de faire des efforts pour se concentrer sur le moment présent, ou ils pouvaient choisir, au contraire, de ne pas faire d'efforts en ce sens. Ainsi, lorsque les enfants affirmaient qu'ils s'efforçaient de se concentrer sur le moment présent afin d'atteindre un état de PC, cela peut suggérer qu'il y avait un certain degré d'intentionnalité dans leurs actions. Les enfants demeuraient, de ce fait, en contrôle et pouvaient exercer leur autonomie lors de pratiques de PC. Cette idée d'autonomie et d'intentionnalité est d'autant plus illustrée dans les propos des enfants au sujet de l'utilisation continue de la PC; en effet, certains enfants ont volontairement fait le choix de continuer à pratiquer la

PC, même si cela ne leur était plus proposé dans le cadre d'activités faites en classe. Patrick, Skinner et Connell (1993) mentionnent d'ailleurs que les perceptions de contrôle ainsi que l'autonomie que peut exercer l'enfant contribuent grandement à sa motivation lorsqu'il fait des apprentissages. Cela peut donc avoir contribué à la réponse positive des enfants aux pratiques de PC et aussi à leur désir de poursuivre ces activités.

Un constat ressort quant à ces trois dimensions (c.-à-d., moment présent, attention et intention) évoquées par les enfants. Dans les trois cas, la grande majorité des leçons et des activités proposées dans le Programme .b référait, de manière explicite ou implicite, à ces trois volets de la PC. À cet effet, plusieurs auteurs évoquent l'importance de la répétition dans les interventions liées à la PC afin de favoriser une meilleure intégration chez les enfants (Deplus & Lahaye, 2015; Kurahasi, 2017; Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008) de même que privilégier une variété d'exercices pour éviter un désengagement de leur part (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008). À ce sujet, l'ensemble diversifié d'activités proposées aux enfants dans le Programme .b. (voir le tableau 4) assurait un haut niveau de variété et favorisait un taux élevé de pratique. Cela a pu faciliter l'intégration et le rappel des enfants au sujet de ces trois notions liées à la PC lors des entrevues.

1.2 Dimensions de la pleine conscience évoquées différemment par les enfants.

Plusieurs autres idées évoquées par les enfants semblaient faire référence à d'autres dimensions de la PC, dont celles portant sur le non-jugement et l'attitude d'ouverture. Toutefois, la compréhension des enfants quant à ces dimensions semblait différer de celle

des auteurs contemporains, dont Mathis et al. (2019). En ce sens, certains glissements conceptuels semblaient être présents dans le discours des enfants à ces sujets, témoignant de difficultés de compréhension potentielles quant à ces deux dimensions.

1.2.1 Non-jugement. La dimension du non-jugement se rapporte à *l'acceptation des pensées, des émotions et des sensations sans chercher à poser un jugement, c'est-à-dire sans les évaluer, les critiquer ou les catégoriser* (Mathis et al., 2019). Cette dimension a été évoquée de façon indirecte par les enfants. En effet, aucun enfant n'a directement fait mention des mots « non-jugement » ou « acceptation des expériences du moment présent ». Ceci n'est pas surprenant puisque la notion de non-jugement semblait être sous-tendue à travers les exercices du Programme .b, mais non nommée de manière explicite. L'idée qui s'y rapproche et qui est davantage présente dans les exercices de PC réalisés durant le Programme .b est celle du « laisser aller » des pensées et des émotions, sans ruminer ou anticiper des choses à leur sujet (p. ex., l'exercice des *autobus-pensées*; voir le Tableau 4). À cet effet, plusieurs enfants ont évoqué l'importance du laisser-aller à l'égard de leurs pensées. La majorité d'entre eux semblaient penser que la PC était ainsi utile pour les aider à oublier, à éviter ou à repousser des pensées ou des émotions désagréables. De ce fait, cette idée de laisser aller les pensées ne semblait pas chez les enfants être associée au fait de ne pas porter un jugement envers celles-ci. Au contraire, elle évoquait plutôt une manière pour les enfants de repousser et de se débarrasser des pensées après les avoir jugées comme négatives. Cela implique une nécessaire évaluation de la part des enfants au sujet de leurs expériences et ainsi un certain niveau de conscience

en regard de celles-ci; toutefois, plutôt que de « faire face » aux expériences plus difficiles (ce qu'implique le non-jugement), les enfants tentaient plutôt de s'en éloigner.

En se penchant de plus près sur le programme auquel les enfants ont participé en classe, l'on observe que l'idée de profiter « des bonnes choses de la vie » et de tenter de se concentrer sur autre chose lorsqu'ils se sentaient envahis par « des choses négatives » était mise de l'avant (J. Bergeron, communication personnelle, 20 février 2019). Ceci pourrait être mis en lien avec l'idée de la réévaluation positive, proposée par Hölzel et al. (2011). Selon ces auteurs, la réévaluation positive serait une manière par laquelle il est possible de réguler ses émotions lors de pratiques de PC. Elle implique d'essayer d'apprendre de l'expérience vécue et de tenter d'y trouver un côté positif. Néanmoins, cela peut présupposer qu'il était attendu que les enfants distinguent leurs expériences positives et négatives et, de ce fait, qu'ils leur portent une appréciation. Il semblerait qu'une fois l'expérience jugée défavorablement, il devenait plus ardu pour les enfants d'accepter l'expérience et de tenter de la percevoir sous une autre perspective (soit, de faire une réévaluation positive). Plutôt, les enfants semblaient avoir recours à l'évitement expérientiel en essayant de repousser l'expérience en question en se centrant sur une autre expérience ou un souvenir davantage positif.

1.2.2 L'attitude d'ouverture. Lors de pratiques de PC une *attitude d'ouverture et de curiosité envers les pensées, les émotions et les sensations* est préconisée (Mathis et al., 2019). Les enfants semblaient faire référence à cette dimension de la PC lorsqu'ils

discutaient de la manière dont ils entraient en relation avec les expériences vécues dans le moment présent. Toutefois, tout comme la dimension du non-jugement, faire preuve d'une attitude d'ouverture lors de pratiques de PC semblait être une idée moins bien comprise par les enfants. En ce sens, leurs propos n'apparaissaient pas être au reflet de la description proposée par Mathis et al. (2019).

En fait, de par la tendance des enfants à chercher à éviter les expériences déplaisantes ressenties, l'attitude d'ouverture et de curiosité envers l'ensemble des expériences vécues dans l'ici et maintenant étaient peu présente dans leur discours. Il ressort que les enfants semblaient avoir de la difficulté à bien saisir quoi faire de leurs pensées et de leurs émotions vécues lorsqu'ils faisaient des exercices de PC. À cet effet, l'idée de ne pas rester pris avec ses pensées (c.-à-d., de ne pas ruminer ou anticiper) et de les laisser aller semblait être interprétée par certains enfants comme signifiant qu'ils devaient tenter d'oublier ou d'ignorer toutes formes de pensées afin d'être dans un état de PC. Ainsi, lorsque la dimension ayant trait à l'attitude d'ouverture était évoquée par les enfants, ils y référaient davantage par son opposé, c'est-à-dire en décrivant une attitude de fermeture en regard de certaines expériences, notamment ceux ayant trait aux pensées et aux émotions négatives.

À cet effet, Greco et al. (2011) ont expliqué qu'amener des enfants à développer leurs capacités à observer leurs expériences internes (comme leurs pensées et leurs émotions) pouvait être inadapté. En effet, contrairement aux adultes, les auteurs avançaient que les jeunes pourraient avoir tendance à faire cet exercice de manière réactive en évaluant leurs

expériences comme étant bonnes ou mauvaises et en tentant d'éliminer ou de modifier les expériences désagréables, ce qui est contraire à ce qui est préconisé dans la pratique de la PC. À ce sujet, Hölzel et al. (2011) soulignent que la capacité à observer les expériences internes et d'inhiber ses patrons de comportements automatiques à l'égard de ces expériences (p. ex., s'efforcer d'accueillir l'expérience plutôt que de tenter de la fuir) requiert un certain contrôle cognitif. Ils avancent également que l'expérience méditative d'un individu pourrait entrer en jeu, où les débutants nécessiteraient un plus grand contrôle cognitif que les experts, lesquels auraient davantage de facilité à exhiber naturellement une attitude d'ouverture et d'acceptation envers toutes leurs expériences. Ainsi, selon une perspective développementale, les enfants de cette étude-ci, pouvant être considérés comme des débutants, nécessitaient sans doute un certain contrôle (c.-à-d., activation) cognitif lorsqu'ils devenaient conscients d'une expérience émotionnelle afin de ne pas réagir de manière automatique à cette expérience. Ce contrôle cognitif fait appel aux fonctions exécutives, qui sont encore en cours de développement chez les enfants âgées de 9 à 11 ans (Davidson et al., 2006). Ainsi, de par leur niveau de développement cognitif, il est possible que les enfants ne soient pas en mesure d'exercer suffisamment de contrôle cognitif pour freiner leurs façons habituelles de réagir à leurs émotions, d'où leur tendance à émettre un jugement sur leurs expériences et de tenter d'éviter ou de modifier leurs expériences déplaisantes, comme souligné par Greco et al.

Rappelons par ailleurs que les pensées et les émotions demeurent des concepts abstraits et qu'entre l'âge de 9 et 11 ans, les enfants ont une capacité d'introspection

limitée en regard de leur flux de pensées (Flavell et al., 2009) et ont davantage besoin d'un rapport direct à des éléments concrets pour les aider dans leur raisonnement (Piaget, 1964). Ainsi, il est possible que le niveau de développement cognitif et affectif des enfants de moins de 12 ans fasse en sorte qu'il soit difficile pour eux de comprendre comment faire preuve d'une attitude d'ouverture et d'acceptation envers les expériences plus difficiles, notamment lorsqu'ils ont trait à leurs pensées et leurs émotions.

Pour continuer, l'attitude décrite par les enfants à l'égard de leurs pensées et de leurs émotions pouvait être influencée par le type de méditation qu'ils avaient pratiqué durant l'intervention de PC. Brown et Ryan (2004) font état de différentes formes de méditation, telles que la méditation de concentration (*concentration meditation*) et la méditation de conscience (*awareness meditation*). Le but de la première forme de méditation est de réguler son attention afin de la maintenir, de façon stable et continue, sur un seul objet (p. ex., la respiration) tout en faisant fi des autres choses environnantes (Grabovac & Lau, 2011). La méditation de concentration se distingue de la PC en soi (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008), qui s'apparente plutôt à la méditation de conscience impliquant d'amener son attention sur les pensées, les sensations et les émotions telles qu'elles surviennent dans le moment présent, tout en maintenant une attitude de non-jugement (Brown & Ryan, 2004; Mikulas, 2011). Contrairement à la méditation de concentration où les stimuli externes sont considérés comme des distractions, il n'existe aucun stimulus distrayant dans la méditation de conscience outre la perte de l'attention du moment présent

(Jensen, 2013) par l'entremise de la rumination, l'absorption dans le passé ou les angoisses par rapport au futur (Brown & Ryan, 2003).

Puisque la méditation de concentration peut être utilisée afin de calmer son esprit, recentrer son attention et faciliter un état de pleine conscience (Grabovac & Lau, 2011; Mikulas, 2011), elle est souvent utilisée dans un premier temps au sein d'une pratique de PC afin de stabiliser l'attention et diminuer l'interférence (Jensen, 2013). Pleas et Muscara (2017) mentionnent également que porter attention à une seule chose pour commencer, puis tranquillement élargir son champ d'attention pour prendre en compte plus d'une expérience à la fois, peut faciliter l'apprentissage de la méditation. L'intervention à laquelle les enfants ont pris part semble avoir préconisé cette approche, puisque les activités de PC décrites par ces derniers nécessitaient souvent de porter attention à une chose à la fois (p. ex., la respiration dans l'exercice du *Sept-onze* ou encore une partie du corps dans l'exercice du *Point b*; voir le Tableau 4). La méditation de concentration semble ainsi davantage adaptée aux capacités développementales des enfants, d'autant plus que le Programme .b était pour la grande majorité des participants de cette étude-ci une première exposition au concept de la PC. Cette forme de méditation a donc pu faciliter leurs apprentissages et le développement de leurs habiletés quant à la pratique de la PC. Ainsi, la tendance des enfants à se centrer sur une expérience précise lors de leurs pratiques de PC et de ne pas référer à leurs pensées ou à leurs émotions semble expressément être en lien avec leurs capacités développementales. Également, en accord avec la méditation de concentration, cela peut expliquer pourquoi certains enfants

rapportaient que la PC signifiait d'être dans sa bulle et de ne pas porter attention aux stimuli environnants, possiblement considérés comme des expériences « distrayantes ». Aussi, la méditation de concentration peut donner à l'individu un plus grand contrôle apparent sur ses pensées et peut être une stratégie efficace contre l'anxiété (Mikulas, 2011), d'où possiblement l'impression des enfants que la PC pouvait les aider à éloigner leurs expériences déplaisantes.

1.3 Idées suggérées par les enfants ne faisant pas directement référence à une dimension de la pleine conscience. Outre les idées discutées ci-haut, les enfants ont également abordé d'autres aspects n'ayant pas directement trait à des dimensions de la PC, telles que proposées par Mathis et al. (2019). En ce sens, les enfants ont amené l'idée de sensations de 1) vide et de 2) relaxation lors de pratiques d'activités de PC.

1.3.1 Le vide. Plusieurs enfants ont rapporté qu'ils faisaient des exercices de PC tout en étant peu attentifs à leurs expériences. Plus spécifiquement, les enfants ont décrit qu'ils essayaient de ne pas porter attention à leurs pensées afin d'être plutôt dans « leur bulle » en étant peu attentifs à leur environnement. Cela leur permettait de se vider la tête et de ressentir un sentiment de vide. Ce sentiment semblait être décrit positivement par les enfants. En effet, ils expliquaient rechercher cet état en pratiquant des exercices de PC lorsqu'ils voulaient faire fi de stimuli environnants dérangeants (p. ex., des bruits) ou d'un flux de pensées trop encombrant.

Cette façon de concevoir la PC peut être attribuable à la confusion que la majorité des enfants semblaient avoir éprouvée en regard des dimensions du non-jugement et de l'attitude d'ouverture. En effet, en raison des glissements conceptuels au sujet de ces dimensions, les enfants ont alors pu penser que la PC servait effectivement à les libérer de certaines expériences et visait donc à leur procurer ce sentiment agréable de vide. De plus, le type de pratiques méditatives apparemment effectuées par les enfants en classe, soit la méditation de concentration, a pu favoriser des sensations de paix, de tranquillité et de silence mental (Brown & Ryan, 2004; Grabovac & Lau, 2011), pouvant s'apparenter à un sentiment de vide.

1.3.2 La relaxation. Tout comme dans les études de Beauregard-Lacroix (2019), Lagor et al. (2013) ou encore McCabe et al. (2017), les enfants de cette étude-ci étaient nombreux à décrire l'effet relaxant des exercices de PC. Pourtant, la relaxation n'est pas un état directement visé lors des pratiques de PC. Alors que la pratique de la relaxation vise à induire un état de détente, la PC a plutôt comme but de favoriser une meilleure capacité d'observation sans jugement de toutes les expériences du moment présent, que cela procure un sentiment de relaxation ou non. En ce sens, dans une pratique de PC, un individu pourrait faire face à un état de tension et d'agitation, sans le juger et sans qu'il soit nécessaire de se calmer ou de se distraire de cet état (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008).

Néanmoins, par l'entremise de la pratique de la PC, une personne peut devenir plus détendue. En effet, prendre le temps d'observer et de noter chaque pensée survenant dans le moment présent peut occasionner un ralentissement du flux de pensées (Hooker & Fodor, 2008). Également, les exercices de PC peuvent entraîner naturellement une réduction de la tension musculaire, un ralentissement de la respiration et une diminution du rythme cardiaque (Hooker & Fodor, 2008). Ainsi, même si la relaxation n'est pas un objectif directement poursuivi par la pratique de la PC, elle peut néanmoins en être une conséquence, qui est d'ailleurs fréquemment observée chez les adultes ayant participé à une IBPC (Baer, 2003).

1.4 Dimension de la pleine conscience n'ayant pas été évoquée par les enfants. Si la majorité des six dimensions proposées par Mathis et al. (2019) ont été évoquées par les enfants durant les entrevues, celle ayant trait à la compassion n'était pas clairement présente dans les propos des enfants. Différentes raisons peuvent expliquer cette absence.

1.4.1 La compassion. Tout d'abord, il ne semble pas y avoir de consensus dans la littérature à savoir si la compassion est une dimension de la PC, ou si c'est plutôt la PC qui est une composante de la compassion, ou si il s'agit de deux construits séparés, mais complémentaires. Alors que Hölzel et al. (2011) ainsi que Neff et Dahm (2015) évoquent l'idée que la PC est une composante clé de la compassion de soi, ces derniers avancent également qu'il s'agit de deux concepts qui peuvent être vus comme étant complémentaires. Mathis et al. (2019), quant à eux, soutiennent que la compassion est

plutôt l'une des six composantes clés de la PC. Ils définissent la compassion comme étant le fait de *faire preuve de gentillesse et d'acceptation envers soi et autrui*. Ainsi, ce concept comporte un volet externe, où l'on dirige une attitude de compassion envers notre entourage, et interne, où l'on s'offre soi-même de la compassion.

Concernant le volet externe de la compassion, Kanov, Maitlis, Worline, Dutton, Frost et Lilius (2004) identifient trois éléments propres à la compassion envers autrui, soit la capacité de 1) remarquer la souffrance d'autrui (ce qui requiert une ouverture et une réceptivité à son environnement), 2) ressentir la souffrance de l'autre (ce qui nécessite d'être capable de prendre la perspective d'autrui) et de 3) répondre à cette souffrance en tentant de la soulager. Pour ce qui est du volet interne, la compassion de soi comporte elle aussi trois composantes principales : 1) la capacité d'être conscient de ses expériences sans ignorer ou critiquer certaines expériences moins appréciées, 2) la reconnaissance de son humanité (c.-à-d., la reconnaissance que tous les humains sont imparfaits, font des erreurs et vivent des échecs), et 3) la bienveillance envers soi-même (c.-à-d., se montrer compréhensif envers soi-même plutôt que critique et jugeant; Neff, 2009). Il est ainsi possible de remarquer que la compassion, que celle-ci soit dirigée vers autrui ou vers soi, comporte des éléments cognitifs (p. ex., dans la perception et la prise de conscience de la souffrance, ce qui requiert des fonctions attentionnelles et exécutives), affectifs (p. ex., dans la régulation de son expérience en réponse à cette souffrance en tentant de développer de l'empathie et de la tendresse envers celle-ci) et motivationnels (p. ex., dans l'effort mis pour aller à l'encontre de la souffrance et tenter de la soulager; Jinpa & Weiss, 2013).

Il est possible que ces différentes composantes liées à la compassion n'aient pas été évoquées par les enfants, car il ne s'agissait pas de thèmes directement abordés dans les exercices effectués au sein du Programme .b (voir les Tableaux 3 et 4). De plus, la compassion et ses différentes composantes sont des concepts abstraits, ce qui peut également avoir contribué à rendre ce concept plus difficile à comprendre pour les enfants, d'autant plus lorsque cette notion n'est pas abordée de manière explicite. Rappelons aussi que les enfants de cette étude étaient relativement jeunes (entre 9 et 11 ans). Bien que les rudiments de la compassion (p. ex., l'empathie, la sympathie, les comportements prosociaux) sont présents dès le plus jeune âge (Roeser, Colainne, & Greenberg, 2018), Neff et Vonk (2009) ont relevé à cet effet que la capacité des individus à se traiter avec compassion augmente légèrement avec l'âge. En effet, au cours de sa vie, l'individu passe au travers plusieurs expériences pouvant influencer sa capacité à développer de la compassion envers soi et autrui : c'est seulement lorsqu'il reçoit de la compassion de la part d'autrui et qu'il parvient à offrir lui-même de la compassion aux autres, qu'il est alors possible pour l'individu de s'offrir à soi-même de la compassion (Roeser et al., 2018). De plus, il existe diverses influences biologiques (p. ex., le tempérament de l'individu) et sociales (p. ex., le lien d'attachement avec la figure parentale, les pratiques parentales, etc.) jouant un rôle dans le développement de la compassion envers autrui et envers soi (Roeser et al., 2018). Ces diverses considérations ont donc également pu influencer la capacité des enfants à faire preuve et à discuter de la notion de la compassion dans la présente étude.

Par ailleurs, alors que la pleine conscience implique de porter attention à l'ensemble des expériences se déroulant dans le moment présent, la compassion se centre davantage sur les expériences de souffrance présentes ou futures. À ce sujet, rappelons que pour gérer les expériences difficiles, les enfants de cette étude tentaient généralement d'éviter ou de repousser toute expérience jugée comme étant désagréable et causant de la souffrance. De ce fait, il est possible que les enfants n'aient pas eu l'opportunité de développer et de pratiquer cette attitude de compassion, d'où la faible présence de cette notion dans leurs propos durant les entrevues. Roeser et al. (2018) mentionnent par ailleurs qu'un manque de tolérance envers les expériences difficiles peut entraver le développement de la compassion. De ce fait, en regard des capacités cognitives, affectives et motivationnelles inhérentes à la compassion (Jinpa & Weiss, 2013), il semblerait que les enfants aient été en mesure de remarquer les expériences de souffrance (capacités cognitives), mais au lieu de les accueillir avec ouverture et compassion (capacités affectives), ils ont tenté de les réguler en s'en éloignant. Les enfants semblaient ainsi motivés par un désir d'alléger leur souffrance sans, toutefois, aller à l'encontre de celle-ci (capacités motivationnelles). Cela semble être au reflet des capacités développementales des enfants, notamment en regard de leur capacité à développer une attitude d'ouverture et d'acceptation à l'égard des expériences plus difficiles, tel que décrit ci-haut.

2. Quels sont les moyens utilisés par les enfants pour parler de la pleine conscience?

Au-delà du contenu apporté par les enfants en regard de la PC, il est également intéressant de se pencher sur les moyens utilisés par les enfants pour parler de la PC, ce

qui faisait aussi partie de l'objectif de la présente étude. Globalement, le principal moyen utilisé par les enfants était de faire référence à des idées ou des expériences concrètes. Cela traduit bien le besoin des enfants, relativement à leur stade développemental, d'avoir un rapport direct à des éléments concrets pour mieux comprendre les idées abstraites (Piaget, 1964) inhérentes au concept de la PC. En ce sens, il a été noté que les enfants abordaient ce concept par le biais 1) de son caractère utilitaire et de ses bienfaits, 2) d'exercices faits en classe, 3) d'images et de métaphores, et 4) de son caractère sensoriel.

2.1 Par le biais du caractère utilitaire et des bienfaits de la pleine conscience.

Mettre de l'avant l'utilité de la PC comme outil ou stratégie a été une façon pour les enfants de traduire spontanément ce qu'ils retenaient de la pleine conscience. En effet, lorsque questionnés sur ce qu'est la PC ou encore sur les trois mots qui leur venaient en tête pour décrire ce concept, les enfants étaient nombreux à nommer le mot « utile » ou à identifier des aspects de la PC qui rendaient à leurs yeux ce concept pratique. Ainsi, plutôt que de donner une définition théorique de la PC, les enfants avaient tendance à nommer d'abord les bienfaits qu'ils avaient ressentis grâce à leur pratique de la PC. Les enfants semblent donc avoir associé ces bienfaits à la définition même de la PC. L'utilité et les bienfaits ressentis à la suite d'une pratique de PC sont des éléments plus concrets, et pouvaient donc permettre aux enfants de traduire plus aisément le concept abstrait de la PC dans leurs propres mots, ce qui est en cohérence à nouveau avec leur niveau de développement cognitif. En ce sens, tous les enfants décrivaient la PC comme quelque

chose qui pouvait les aider dans diverses sphères de leur vie, que ce soit concernant la régulation émotionnelle, la diminution du stress, l'amélioration du sommeil ou l'augmentation de la concentration. Ceci est similaire aux résultats rapportés par Dariotis et al. (2016), McCabe et al. (2017) et McGeehan et al. (2019), lesquels mentionnaient l'appréciation par les enfants de l'IBPC à laquelle ils avaient participé. Également, plusieurs participants dans l'étude de Lagor et al. (2013) décrivaient spécifiquement la PC comme un outil pouvant les aider à plusieurs égards.

Ainsi, les bienfaits ou encore l'utilité de la PC semblent être une composante essentielle de ce concept aux yeux des enfants. À ce sujet, l'utilité des pratiques de PC avait été présentée aux enfants au début du Programme .b (J. Bergeron, communication personnelle, 20 février 2019; MISP, n.d.). Prendre le temps d'expliquer les objectifs des exercices et de bien faire des liens avec la vie quotidienne au sein d'un programme d'intervention sont recommandés (Deplus & Lahaye, 2015). Cela permet aux participants de comprendre pourquoi ils participent à une intervention de ce genre, ce qui favorise la motivation et maximise l'efficacité potentielle de l'intervention (Jensen, 2013). En ce sens, les explications fournies au sujet de la PC revêtent une importance centrale puisqu'elles peuvent influencer la perception de l'individu de la PC et par conséquent l'importance qu'il y accorde.

2.2 Par le biais des exercices de pleine conscience faits en classe. Les enfants avaient également une forte tendance à partager les exercices de PC faits en classe à titre

de moyen de rendre compte de ce qu'est pour eux la PC. En effet, plusieurs enfants affirmaient que la PC c'était, par exemple, de la *Millitation* ou de la méditation, ou encore le fait de manger en PC ou de ressentir les parties du corps. Les exercices de PC semblaient ainsi servir d'appuis pour mieux comprendre ce qu'est la PC, de même que son utilité. En effet, les exercices étaient associés pour les enfants non seulement à un certain plaisir apparent, mais à divers bienfaits, tels qu'un état de détente, une meilleure concentration et une plus grande facilité à s'endormir. De par cette association positive, il est possible de penser que le rappel de ces exercices en a été facilité (Talarico, Berntsen, & Rubin, 2009). De plus, une des composantes clés de plusieurs exercices de PC réalisés en classe dans le cadre du Programme .b était la respiration. Cela semble donc avoir amené les enfants à associer la PC au fait de respirer, et ce, non seulement de manière théorique (c.-à-d., dans leur façon de définir ce qu'est la PC), mais aussi de manière pratique (c.-à-d., dans la manière d'effectuer des exercices de PC). En ce sens, la compréhension des enfants de ce qu'est la PC semblait grandement dérivée des exercices de PC effectués en classe.

Ces résultats se rapprochent notamment de ceux de Dariotis et al. (2016). Ces auteurs ont soulevé dans leur étude que les enfants avaient tendance à se souvenir aisément des exercices expérientiels effectués durant l'IBPC. De même, Beauregard-Lacroix (2019) a relevé que ce sont davantage les exercices de PC qui ont été retenus par les participants de son étude, et non les explications qui les accompagnaient. Similairement, Bannirchelvam et al. (2017) ont soulevé dans leur étude que les participants préféraient

généralement les activités expérientielles comparativement aux activités plus passives et théoriques.

Cela suggère que la mise en place et la pratique régulière d'exercices de PC peuvent faciliter la compréhension et l'apprentissage des enfants en regard de la PC. Deplus et Lahaye (2015) soulignent à cet effet toute l'importance d'avoir recours à des exercices expérientiels, à des métaphores, à des jeux ainsi qu'à des images dans le cadre des interventions de PC destinées aux enfants afin de soutenir leur compréhension. De par leur niveau de développement cognitif, il serait plus facile pour eux de référer à ces exercices concrets plutôt qu'à des éléments davantage théoriques.

2.3 Par le biais d'images et de métaphores. Une tendance importante chez les enfants à utiliser un vocabulaire imagé lorsqu'ils discutaient de la PC a aussi été notée. Plus précisément, ce vocabulaire imagé s'exprimait par l'utilisation 1) de métaphores et de descriptions imagées ainsi que 2) d'exemples tirés de leur quotidien. Cette tendance à utiliser un vocabulaire imagé était d'autant plus observable lorsque les questions référaient à des idées plus abstraites ou lorsque les enfants semblaient moins certains de la réponse (p. ex., que signifie être attentif à ce qui se passe dans son corps, son cœur et sa tête?). Solomon (1986) soulève que lorsque les enfants peinent à expliquer une idée, ils choisissent souvent des mots qui évoquent d'autres domaines d'expériences (tels que des expériences du quotidien) utilisés de manière imaginative. En d'autres mots, les enfants évoquent des images ou des analogies pour tenter une explication (Solomon, 1986).

2.3.1 Les métaphores et les descriptions imagées. Les métaphores étaient souvent rapportées par les enfants durant les entrevues. À titre d'exemple, les enfants référaient parfois à l'image d'un chiot énergétique pour illustrer la rapidité et l'imprévisibilité du flux de pensées, ou encore à celle de l'*autobus-pensées* afin d'expliquer comment aborder leurs pensées (c.-à-d., de faire passer leurs pensées à l'intérieur d'un autobus, d'un camion ou d'un autre véhicule quelconque pour les aider à ne pas ruminer ou rester pris avec une pensée). Ces métaphores, ayant toutes été introduites dans le cadre du Programme .b, semblaient particulièrement aider les enfants à comprendre certaines idées plus difficiles à saisir de par leur complexité et leur côté abstrait, tout en permettant d'introduire un côté plus ludique et attrayant à ces notions. En effet, selon Friedberg et Wilt (2010), les métaphores représentent une façon utile pour décrire un concept abstrait à partir de termes familiers. Solomon (1986) explique qu'une métaphore permettant de faire une comparaison directe (p. ex., comparer le va-et-vient de l'attention au mouvement d'un petit chiot énergétique et facilement distrait) offre une illustration à l'enfant qui sera aisément comprise et qui ne nécessitera aucune exploration supplémentaire. Ainsi, une métaphore efficace devrait être simple, concrète et en lien avec des objets ou des événements familiers à l'enfant (Killick, Curry, & Myles, 2016). Également, certaines métaphores utilisées dans le Programme .b pouvaient aider les enfants à être plus tolérants à l'égard de leurs propres expériences lorsqu'ils tentaient de pratiquer la PC. À titre d'exemple, associer ses pensées errantes à « un petit chiot qui doit être gentiment ramené à l'ordre » peut aider l'individu à être moins critique et plus compatissant envers lui-

même, notamment lorsqu'il note que ses pensées ont erré lors de la méditation (Thompson & Gauntlett-Gilbert, 2008).

Cette tendance chez les enfants à faire usage de métaphores et à référer aux exercices réalisés en classe rejoint les résultats obtenus par Beauregard-Lacroix (2019). Dans le cadre de la présente étude, il a été observé que ces métaphores étaient fréquemment reprises de la même manière par les différents enfants et qu'il semblait difficile pour eux d'élaborer sur ces métaphores ou de préciser leurs idées. Il est possible de se questionner à savoir si ces métaphores étaient réellement évocatrices pour les enfants, ou si elles étaient simplement reprises par ceux-ci lors de l'entrevue sans une réelle compréhension de leur signification. Par ailleurs, rappelons que ces métaphores avaient pour but d'aider les enfants à mieux comprendre certaines idées abstraites et difficiles à saisir; il est donc possible que les enfants les aient bien saisies sans être toutefois en mesure d'élaborer davantage à partir de celles-ci.

Outre les métaphores tirées directement du Programme .b, les enfants avaient également recours à des idées provenant de leur propre imaginaire pour répondre à certaines questions apparemment plus difficiles pour eux à saisir. À titre d'exemple, lorsque questionné sur ce que signifie être dans le moment présent, un participant décrivait un mécanisme dans sa tête et des manivelles qui tournent pour représenter l'idée de porter attention et de se concentrer sur les expériences du moment présent. De même, en répondant à la question sur la signification de porter attention à ce qui se passe dans sa

tête, un autre participant donnait l'exemple de ce qu'il ferait s'il se retrouvait dans une pièce dans laquelle les murs se refermaient sur lui; plutôt que de réagir à la situation en paniquant, il s'efforcerait de répondre de manière réfléchie en pensant à ce qu'il pourrait faire pour s'en sortir.

2.3.2 Les exemples tirés du quotidien. Pour décrire le concept du pilote automatique, certains enfants avaient recours à la description d'un scénario tiré de leur quotidien, telle que la routine du matin (pendant laquelle ils mangeaient, sans réfléchir, toujours la même chose). D'autres enfants parlaient d'autres expériences, telles que leur routine journalière à l'école. Proposer des liens avec des expériences personnelles semblait utile pour les enfants, non seulement afin de rendre compte de leur compréhension de la PC, mais également pour appuyer son utilité pour eux. Thompson et Gauntlett-Gilbert (2008) soutiennent à cet effet que les exercices de PC se doivent d'avoir du sens et d'être intégrés dans le quotidien de l'enfant pour que ces stratégies soient utiles à l'individu.

2.4 Par le biais du caractère sensoriel de la pleine conscience. Comparativement aux pensées et aux émotions, il a été noté lors des entrevues qu'il semblait plus facile pour les enfants de s'appuyer sur des expériences concrètes vécues dans le moment présent, telles que celles observées en regard de leur environnement (p. ex., bruits, odeurs, etc.) ou de leur corps (p. ex., sensations physiques et actions). En fait, l'enseignante qui a offert le programme de PC auprès des enfants (J. Bergeron, communication personnelle, 20 février 2019) a noté que les exercices de PC ayant trait à la prise de conscience des pensées et des

émotions (p. ex., l'exercice des *autobus-pensées*; voir le Tableau 4) paraissaient plus difficiles pour les élèves à bien saisir, voire même à pratiquer, comparativement aux exercices liés aux sensations physiques (p. ex., manger en PC et le *Point b*; voir le Tableau 4). À cet effet, une grande partie des exercices dans le Programme .b impliquent de centrer son attention sur les sensations physiques du corps, tel que de se concentrer sur la respiration ou les sensations dans une partie du corps. Par conséquent, puisqu'une plus grande attention avait été accordée aux sensations physiques lors des exercices, il était apparemment plus aisé pour les participants de se souvenir de ces exercices et de les évoquer spontanément lors des entrevues.

Forces, limites et pistes de recherche futures

Forces de la présente étude

À notre connaissance, il s'agit de l'une des premières études à s'être intéressée spécifiquement à la façon dont les enfants décrivent la PC dans leurs propres mots. La méthode utilisée dans cette étude, soit une approche qualitative à l'aide d'entrevues semi-structurées, constitue également une force. En effet, le format d'entrevue permettait aux participants de s'exprimer librement dans leurs propres mots; il était alors possible d'étudier et d'analyser en profondeur les propos des participants, recueillant ainsi des données riches et nuancées. De même, la longueur de l'entrevue (environ 30 minutes) favorisait l'établissement d'un rapport (c.-à-d., d'un climat de confiance) entre l'enfant et l'intervieweur, rendant l'enfant possiblement plus à l'aise de discuter de certaines de ses idées, tout en respectant ses capacités attentionnelles. Également, l'entrevue semi-

structurée a permis d'aborder les mêmes points avec chacun des participants, et d'explorer les similitudes et les points de contradictions dans leurs propos et de tenter d'en faire du sens. Tan et Martin (2012) ont souligné la pertinence des entrevues semi-structurées pour mieux saisir les impressions des jeunes au sujet de la PC. De plus, le fait d'avoir constitué un échantillon relativement homogène (notamment en termes d'âges et de l'IBPC à laquelle les enfants ont participé) a permis de dresser un portrait plus approfondi en regard à l'objectif ciblé. En effet, Bornstein, Jager et Putnick (2013) ainsi que Palinkas, Horwitz, Green, Wisdom, Duan et Hoagwood (2015) expliquent qu'étudier un groupe davantage homogène peut contribuer à réduire le nombre de facteurs à prendre en compte lors de l'analyse, ce qui peut favoriser une meilleure compréhension des informations amassées. Kohn et Christiaens (2014) ajoutent qu'un groupe de participants homogène permet de mieux étudier les expériences communes des participants (soit, dans ce cas-ci, leurs expériences au sujet de la PC). Finalement, la vérification de certains propos des jeunes auprès de l'enseignante ayant animé le Programme. b a permis de soutenir et de nuancer les données recueillies auprès des enfants.

Limites de la présente étude et pistes de recherches futures

L'homogénéité de l'échantillon peut aussi constituer une limite. En effet, les résultats de la présente étude ne peuvent être transférés à des enfants d'âges différents et il est impossible d'étudier si la manière de décrire la PC varie en fonction de leurs stades développementaux. De plus, Goodman et al. (2017) notent que les différents systèmes dans lesquels vit l'individu (tels que l'école, la famille, etc.) peuvent influencer la manière

dont la PC est décrite. Le fait que les participants de la présente étude proviennent tous de la même école et qu'ils ont tous, de surcroît, participé à la même IBPC est ainsi également une limite quant à l'homogénéité de l'échantillon. Il est impossible d'examiner l'influence des différents systèmes sur les propos des enfants, et la transférabilité des résultats à des enfants d'autres écoles ou ayant participé à d'autres IBPC est affectée. En effet, les divers programmes d'intervention destinés aux enfants mettent de l'avant différentes dimensions de la PC (Goodman et al., 2017; Meiklejohn et al., 2012). Ainsi, il est possible que le contenu abordé dans le Programme .b ait eu une certaine influence sur les dimensions de la PC auxquelles les participants ont fait allusion durant les entrevues.

Une autre limite de la présente étude concerne les éléments ayant pu influencer les propos des enfants durant les entrevues. Premièrement, la manière dont le canevas d'entrevue a été créé a pu influencer le discours des participants et les inciter à parler de certaines dimensions de la PC. En effet, des questions spécifiques sur la signification d'être dans le moment présent et d'être attentif à ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de soi étaient présentes. Néanmoins, des questions plus générales étaient aussi incluses avant ces questions spécifiques de sorte à cibler d'abord ce que les participants amenaient de manière spontanée. Deuxièmement, puisque cette étude faisait partie d'une recherche de plus grande envergure incluant un volet quantitatif, avant d'effectuer les entrevues, les participants ont d'abord répondu à des questionnaires autorapportés. Cela a pu influencer les réponses des participants durant l'entrevue, les questionnaires ayant possiblement donné certaines idées aux participants. Troisièmement, concernant le déroulement de

l'étude, les entrevues se sont déroulées tout au long de la journée, chacun des participants effectuant son entrevue à tour de rôle. Les participants ayant passé en premier ont pu discuter de leurs expériences avec leurs camarades de classe, influençant ainsi possiblement les réponses que ces derniers apportaient subséquemment lors de leur entrevue. Quatrièmement, les entrevues ont été menées par des adultes méconnus des participants. Ceci a pu être anxiogène et gênant pour les enfants, inhibant ainsi leurs réponses. Également, les enfants ont pu ajuster leurs réponses selon les attentes qu'ils percevaient de la part de l'intervieweur (Cyr, 2014). Les risques de désirabilité sociale durant les entrevues ne sont donc pas à exclure. Enfin, rappelons qu'au moment des entrevues, les participants avaient déjà terminé l'IBPC depuis plusieurs semaines. Des biais de mémoire sont donc possibles en raison du délai entre la participation au programme et le moment de l'entrevue (Waterman & Blades, 2013).

Les résultats mis en lumière dans le cadre de la présente étude permettent d'identifier quelques pistes de travaux futurs. À titre d'exemple, il pourrait être intéressant d'inclure dans une étude similaire des enfants de différents groupes d'âge afin de rendre compte davantage de l'impact des stades de développement sur la manière de traduire ce qu'est la PC. De même, il pourrait être pertinent de se pencher sur des groupes d'enfants ayant participé à différentes IBPC afin de voir si la manière de décrire la PC est similaire à celle décrite dans ce mémoire, ou plutôt fonction de l'intervention spécifique à laquelle les participants ont pris part. Enfin, de futures études pourraient également mieux cerner quelles sont les capacités développementales (p. ex., ayant trait aux capacités cognitives

et affectives) nécessaires à la compréhension et à la mise en pratique d'une attitude d'ouverture, de non-jugement et de compassion. Ces concepts sont souvent présents dans les modèles conceptuels de la PC propres aux adultes, mais également dans celui de Deplus et al. (2014) propre aux enfants (en ce qui a trait aux dimensions d'ouverture et de non-jugement). Pourtant, ces trois dimensions semblent moins intégrées dans la compréhension des enfants au sujet de la PC. Est-ce dû à des limitations propres à leur niveau développemental ? Ou, est-ce des notions qui pourraient être bien intégrées par les enfants, mais qui nécessitent d'autres types d'exercices de PC et d'apprentissages? Ces clarifications pourraient être très pertinentes dans l'élaboration de futurs modèles théoriques de la PC et d'IBPC s'adressant aux enfants.

Pertinence et retombées cliniques de l'étude

Bien qu'exploratoire, cette recherche permet d'avoir une meilleure compréhension des mots, expressions et images utilisés par les enfants pour décrire ce qu'est la PC. Les résultats de cette recherche permettent de bonifier les connaissances scientifiques dans ce domaine encore peu étudié. Plus précisément, cette étude permet de relever des dimensions de la PC qui semblent intégrées par les enfants, telles que l'importance d'orienter de façon intentionnelle et volontaire son attention sur le moment présent. Des difficultés d'intégration et de compréhension chez les enfants quant à d'autres aspects de la PC, tels que l'attitude d'acceptation et d'ouverture, ont aussi été soulevées. Ces informations pourraient s'avérer utiles dans la bonification de modèles théoriques de la PC propres aux enfants. Le développement de nouveaux modèles théoriques pourrait

contribuer à peaufiner les IBPC en les rendant plus accessibles. Les propos des enfants témoignent de l'importance d'utiliser des exercices expérientiels ainsi que des métaphores pour favoriser leur compréhension du concept de la PC. Adapter les interventions en utilisant un vocabulaire et des métaphores appropriés pourrait permettre aux jeunes d'avoir une meilleure compréhension de l'intervention et de son utilité, ce qui pourrait amplifier leur motivation à pratiquer la PC (Jensen, 2013).

Outre l'amélioration des IBPC, les résultats de la présente étude peuvent également contribuer à bonifier les outils de mesure autorapportés de la PC destinés aux enfants. En effet, tenir compte du vocabulaire des enfants dans la construction d'outils de mesure pourrait augmenter leur validité et leur fiabilité, favoriser le développement de nouveaux questionnaires ou de nouvelles modalités de mesure, et, au final, permettre de mesurer avec plus de sensibilité et de finesse les effets des IBPC auprès des enfants (Deplus & Lahaye, 2015; Goodman et al., 2017). À titre d'exemple, il importe de limiter l'utilisation de mots ou d'expression à caractère abstrait, et plutôt favoriser l'utilisation d'idées concrètes ainsi que d'un vocabulaire imagé employant des métaphores.

Conclusion

Cette recherche exploratoire s'inscrit dans la foulée d'études au sujet de la PC chez les enfants et les adolescents. En effet, plusieurs recherches se sont à ce jour penchées sur les effets des IBPC auprès de cette population de même que sur l'expérience des enfants au sein de ces interventions. Or, peu d'études se sont intéressées à ce que les enfants ont à dire en regard de la PC. La présente étude visait à explorer comment des enfants de 9 à 11 ans, ayant préalablement participé à une IBPC en contexte scolaire, décrivaient ce qu'est la PC. Par l'entremise d'une approche qualitative, une attention particulière a été accordée aux mots utilisés par les enfants lors des entrevues semi-structurées réalisées. L'analyse thématique des données recueillies a permis de regrouper les propos des enfants au sujet de la PC en quatre catégories principales. Ces catégories décrivent globalement ce qu'est la PC selon les enfants, soit : d'être attentif au moment présent, de ralentir, d'adopter une attitude différente envers ses expériences du moment présent, et à considérer comme un outil. Les mots utilisés par les enfants reflétaient certaines dimensions de la PC retrouvées dans plusieurs modèles théoriques (p. ex., l'orientation de l'attention vers le moment présent, l'intention de porter attention aux expériences du moment présent, l'attitude d'ouverture et de non-jugement). Toutefois, certaines dimensions de la PC semblaient moins intégrées dans la compréhension des enfants à l'égard de la PC. Alors que l'idée de porter attention de façon volontaire aux expériences

se déroulant dans le moment présent a été évoquée dans le discours de tous les participants et semblait être bien comprise par ces derniers, l'importance de cultiver une attitude d'ouverture et de non-jugement (notamment envers les pensées et les émotions) était moins présente. De même, la dimension de la compassion était peu, voire pas du tout, abordée dans le discours des participants. Néanmoins, tous les participants rapportaient qu'ils appréciaient la pratique de la PC parce qu'elle était utile dans leur vie quotidienne à divers égards. L'importance de recourir à des métaphores, à un vocabulaire imagé et à des exercices pratiques était également notée. En effet, la compréhension de la PC chez les enfants ne semble pas s'appuyer sur une définition théorique, mais apparaît plutôt être dérivée à partir d'expériences personnelles qui pouvaient être traduites en des illustrations tirées d'exercices et de métaphores.

Malgré son caractère exploratoire, cette étude met de l'avant l'importance, ainsi que la pertinence, de donner davantage une voix aux enfants dans les travaux liés à la PC. Le discours des enfants est riche et permet de bien traduire leur niveau de compréhension. Qui plus est, les enfants sont les principaux concernés lorsque vient le moment d'élaborer des IBPC ou des questionnaires qui leur sont destinés. Tenir compte davantage de leurs propos contribuera à adapter de manière plus fine les interventions et les outils conçus pour cette clientèle. Il est ainsi primordial de prendre réellement le temps d'écouter les enfants, de manière pleinement attentive.

Références

- Ager, K., Albrecht, N., & Cohen, M. (2015). Mindfulness in schools research project: Exploring students' perspectives of mindfulness – what are students' perspectives of learning mindfulness practices in school? *Psychology*, 6, 896-914. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2015.67088>
- Ames, C. S., Richardson, J., Payne, S., Smith, P., & Leigh, E. (2014). Innovations in practice: Mindfulness therapy for depression in adolescents. *Child and Adolescent Mental Health*, 19, 74-78. doi: 10.1111/camh.12034
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 125-143. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg015>
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13, 27-45. doi: 10.1177/1073191105283504
- Baer, R. (2019). Assessment of mindfulness by self-report. *Current Opinion in Psychology*, 28, 42-48. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.10.015>
- Bannirchelvam, B, Bell., K. L., & Costello, S. (2017). A qualitative exploration pf primary school students' experience and utilisation of mindfulness. *Contemporary School Psychology*, 21, 304-316. doi: 10.1007/s40688-017-0141-2
- Beauregard-Lacroix, R. (2019). *Efficacité d'une intervention basée sur la pleine conscience (IBPC) sur le développement de la pleine conscience d'enfants d'âge scolaire* (Mémoire doctoral inédit). Université de Sherbrooke, Longueuil, QC.
- Biegel, G., & Brown, K. W. (2010). *Assessing the efficacy of an adapted in-class mindfulness-based training program for school-age children: A pilot study*. Repéré à <https://www.mindfulschools.org/pdf/Mindful%20Schools%20Pilot%20Study%20Whitepaper.pdf>
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z. V., Abbey, S., Speca, M., Velting, D., & Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 230-241. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>

- Black, D. S., & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 23(7), 1242-1246. doi: 10.1007/s10826-013-9784-4
- Bluth, K., Campo, R. A., Pruteanu-Malinci, S., Reams, A., Mullarkey, M., & Broderick, P. C. (2016). A school-based mindfulness pilot study for ethnically diverse at-risk adolescents. *Mindfulness*, 7, 90-104. doi: 10.1007/s12671-014-0376-1
- Bornstein, M. H., Jager, J., Putnick, D. L. (2013). Sampling in developmental science: Situations, shortcomings, solutions, and standards. *Developmental Review*, 33, 357-370. doi: 10.1016/j.dr.2013.08.003
- Bouvet, C., Grignon, C., Zachariou, Z., & Lascar, P. (2015). Liens entre le développement de la pleine conscience et l'amélioration de la dépression et de l'anxiété. *Annales médico-psychologiques, revue psychiatrique*, 173, 54-59. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2013.09.016>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brière, J. (2011). *Mindfulness inventory for children and adolescents*. Unpublished assessment inventory. University of Southern California. Los Angeles, CA.
- Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., & Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52(3), 263-278. doi: 10.1016/j.jsp.2014.03.002
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role on psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84, 822-848. doi: 10.1037/0022-3514.84.4.822
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2004). Perils and promise in defining and measuring mindfulness: Observations from experience. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 242-248. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph078>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswall, J. D. (2007). Addressing fundamental questions about mindfulness. *Psychological Inquiry*, 18, 272-281. <https://doi.org/10.1080/10478400701703344>
- Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents: A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family study*, 19, 133-144. doi: 10.1007/s10826-009-9282-x

- Cochrane, C. (2017). A mixed-methods study of mindfulness in LGBTQ+ Youth (Thèse de doctorat inédite). California State University. Repéré à <https://search.proquest.com/docview/1884244967?pq-origsite=gscholar>
- Cyr, M. (2014). *Recueillir la parole de l'enfant témoin ou victime*. Paris, France : Dunod.
- Dariotis, J. K., Mirabal-Beltran, R., Cluxton-Keller, F., Gould, L. F., Greenberg, M. T., & Mendelson, T. (2016). A qualitative evaluation of student learning and skills use in a school-based mindfulness and yoga program. *Mindfulness*, 7, 76-89. doi: 10.1007/s12671-015-0463-y
- Davidson, M. C., Amso, D., Anderson, L. C., & Diamond, A. (2006). Development of cognitive control and executive functions from 4 to 13 years: Evidence from manipulations of memory, inhibition, and task switching. *Neuropsychologia*, 44, 2037-2078. doi: 10.1016/j.neuropsychologia.2006.02.006
- Deplus, S., & Lahaye, M. (2015). *La pleine conscience chez l'enfant et l'adolescent*. Bruxelles, BE : Éditions Mardaga.
- Deplus, S., Philippot, P., & Lahaye, M. (2014). Les interventions psychologiques basées sur la PC avec l'enfant et l'adolescent : les processus de changement. *Revue québécoise de psychologie*, 35, 71-116.
- Desai, P. (2015). Exploring the impact of mindfulness on adolescents: A mixed methods approach (Thèse de doctorat inédite). Loyola University Chicago. Repéré à https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2633&context=luc_diss
- Droit-Volet, S., Fanget, M., & Dambrun, M. (2015). Mindfulness meditation and relaxation training increases time sensitivity. *Consciousness and Cognition*, 31, 86-97. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.10.007>
- Droutman, V. (2015). *Mindfulness scale for pre-teens, teens and adults*. Communication présentée à la Bridging the Hearts and Minds of Youth: Mindfulness and Compassion in Clinical Practice, Education, and Research conference, San Diego, California.
- Dunning, D. L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J., & Dalgleish, T. (2018). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – a meta-analysis of randomized controlled trials. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60, 1-15. doi: 10.1111/jcpp.12980
- Eklund, K., O'Mally, M., & Meyer, L. (2017). Gauging mindfulness in children and youth: School-based applications. *Psychology in Schools*, 54, 101-114. doi: 10.1002/pits

- Flavell, J. H., Green, F. L., & Flavell, E. R. (2009). Development of children's awareness of their own thoughts, *Journal of Cognition and Development*, 1, 97-112. https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N_10
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., & Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology*, 26, 70-95. <https://doi.org/10.1080/15377900903379125>
- Friedberg, R. D., & Wilt, L. H. (2010). Metaphors and stories in cognitive behavioral therapy with children, *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 28, 100-113. doi: 10.1007/s10942-009-0103-3
- Goldstein, T. R., Axelson, D. A., Birmaher, B., & Brent, D. A. (2007). Dialectical behavior therapy for adolescents with bipolar disorder: A 1-year open trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 46, 1-18. doi: 10.1097/chi.0b013e31805c1613
- Goodman, M. S., Madni, L. A., & Semple, R. J. (2017). Measuring mindfulness in youth: Review of current assessments, challenges, and future directions. *Mindfulness*, 8, 1-12. doi: 10.1007/s12671-017-0719-9
- Grabovac, A. D., & Lau, M. A. (2011). Mechanisms of mindfulness: A buddhist psychological model. *Mindfulness*, 2, 154-166. doi: 10.1007/s12671-011-0054-5
- Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the Child and Adolescent Mindfulness Measure (CAMM). *Psychological Assessment*, 23, 606-614. doi: 10.1037/a0022819
- Grégoire, S., & De Mondehare, L. (2016). Enjeux liés à la définition et à la mesure de la présence attentive. Dans Grégoire, L., Lachance L., & Richer, L. (Éds) (pp. 9-30). *La présence attentive. Mindfulness. État des connaissances théoriques, empiriques et pratiques*. Québec, Qc : Presses de l'Université du Québec.
- Hayes, S. C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relation frame theory, and third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy*, 35, 639-665. [https://doi.org/10.1016/S0005-7894\(04\)80013-3](https://doi.org/10.1016/S0005-7894(04)80013-3)
- Hietanen, J. K., Glerean, E., Hari, E., & Nummenmaa, L. (2016). Bodily maps of emotions across child development. *Developmental Science*, 16, 1-8. <https://doi.org/10.1111/desc.12389>

- Holas, P., & Jankowski, T. (2012) A cognitive perspective on mindfulness. *International Journal of Psychology*, 48, 232-243. <https://doi-org.ezproxy.usherbrooke.ca/10.1080/00207594.2012.658056>
- Hölzel, B. K., Lazar, S. W., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. R., & Ott, U. (2011). How does mindfulness Work? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 537-559. doi: 10.1177/1745691611419671
- Hooker, K. E., & Fodor, I. E. (2008). Teaching mindfulness to children. *Gestalt Reviews*, 12, 75-91. doi: 10.5325/gestaltreview.12.1.0075
- Hutchinson, J. K., Huws, J. C., & Dorjee, D. (2018). Exploring experiences of children in applying a school-based mindfulness programme to their lives. *Journal of Child and Family Studies*. 27, 3935-3951. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1221-2>
- Institut de la statistique du Québec (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire, 2016-2017*. Recueil Statistique, Tome 2. L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes. Montréal, Québec : Institut de la statistique du Québec.
- Jensen, J. (2013). Mindfulness and school-age children: An integrative literature review exploring developmental considerations. Thèse de doctorat inédite, California Institute of Integral Studies. Repéré à <http://ezproxy.usherbrooke.ca/login?url=http://search.proquest.com/docview/1492986219?accountid=13835>
- Jinpa, T. L., & Weiss, L. (2013). Compassion cultivation training (CCT). Dans T. Singer & M. Boltz (Eds.), *Compassion: Bridging Practice and Science* (pp. 441–449). Leipzig: Max Planck Institute for Human Cognitive and Brain Sciences.
- Jurado, M. B., & Rosselli, M. (2007). The elusive nature of executive functions: A review of our current understanding. *Neuropsychological Review*, 17, 213-233. doi: 10.1007/s11065-007-9040-z
- Kabat-Zinn, J. (1990). Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness. New York: Delacorte.
- Kabat-Zinn J. (1996). Mindfulness meditation: what it is, what it isn't, and its role in health care and medicine. Dans Haruki Y., Ishii Y., & Suzuki M. (Éds), *Comparative and psychological study on meditation* (pp. 161-170). Delft, NL: Eburon.
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Où tu vas, tu es : apprendre à méditer pour se libérer du stress et des tensions profondes*. New York, NY : Hyperion.

- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kallapiran, K., Koo, S., Kirubakaran, R., & Hancock, K. (2015). Effectiveness of mindfulness in improving mental health symptoms of children and adolescents: A meta-analysis. *Child and Adolescent Mental Health*, 20, 182-194. <https://doi.org/10.1111/camh.12113>
- Kanov, J. M., Maitlis, S., Worline, M. C., Dutton, J. E., Peter, J. F., & Jacoba, L. (2004). Compassion in organizational Life. *The American Behavioral Scientist*, 47, 808-827. doi: 10.1177/0002764203260211
- Killick, S., Curry, V., & Myles, P. (2016). The mighty metaphor: A collection of therapists' favorite metaphors and analogies, *The Cognitive Behaviour Therapist*, 9, 1-13. <https://doi.org/10.1017/S1754470X16000210>
- Klatt, M., Harpster, K., Brawne, E., White, S., & Case-Smith, J. (2013). Feasibility and preliminary outcomes for Move-Into-Learning: An arts-based mindfulness classroom intervention. *The Journal of Positive Psychology*, 8, 233-241. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.779011>
- Kohn, L., & Christiaens, W. (2014). Les méthodes de recherches qualitatives dans la recherche en soins de santé : apports et croyances. *Reflets et perspectives de la vie économique*, 4, 67-82. doi : 10.3917/rpve.534.0067
- Konrad, K., Neufang, S., Thief, C. M., Specht, K., Hanisch, C., Fan, J., Herpertz-Dahlmann, B., & Fink, G. R. (2005). Development of Attentional Networks: An fMRI Study with Children and Adults. *NeuroImage*, 28, 429-439. doi: 10.1016/j.neuroimage.2005.06.065
- Khoury, B., Dionne, F., & Grégoire, S. (2019). La pleine conscience incarnée : un concept unificateur entre les traditions orientales et occidentales de la pleine conscience. *Annales médico-psychologiques*, 177, 633-640. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2018.04.010>
- Kurahashi, M. (2017). The Practice of Mindfulness. Dans Zerbo, E., Schlechter, A., Desai, S., & Levounis P. (Éds), *Becoming Mindful: Integrating Mindfulness into your Psychiatric Practice* (pp. 121-133). Arlington, VA: American Psychiatric Association Publishing.
- Lawler, M. S., Schonert-Reichl, K. A., Gadermann, A.M., & Zumbo, B. D. (2014). A validation study of the mindful attention awareness scale adapted for children. *Mindfulness*, 5, 730-741. doi:10.1007/s12671-013-0228-4

- Lagor, F. A., Williams, D. J., Lerner, J. B., & McClure, K. S. (2013). Lessons learned from a mindfulness-based intervention with chronically ill youth. *Clinical Practice in Pediatric Psychology, 1*, 146-158. <http://dx.doi.org/10.1037/cpp0000015>
- Lee, J., Semple, R. J., Rosa, D., & Miller, L. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy for children: Results of a pilot study. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly, 22*, 15-28. <http://dx.doi.org/10.1891/0889.8391.22.1.15>
- Lessard, M-C. (2016). Les interventions de pleine conscience pour les élèves du primaire en classe ordinaire (Essai doctoral inédit). Université du Québec à Trois-Rivières. Repéré à <http://depot-e.uqtr.ca/8054/1/031624547.pdf>
- Lestage, P., & Xu, R. (2016). Effets de la pratique de la pleine conscience et du tai chi chuan sur la santé mentale d'étudiants : une étude pilote contrôlée non randomisée. *Journal de thérapie comportementale et cognitive, 26*, 32-48. <https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2015.12.003>
- Letchenberg, M. M. (2012). Assessing the adolescent experience of mindfulness (Thèse de maîtrise inédite). Kansas State University. Repéré à <https://krex.k-state.edu/dspace/bitstream/handle/2097/15054/MarcieLechtenberg2012.pdf?sequence=3>
- Lynch, T. R., Chapman, A. L., Rosenthal, M. Z., Kuo, J. R., & Linehan, M. M. (2006). Mechanisms of change in dialectical behavior therapy: Theoretical and empirical observations. *Journal of Clinical Psychology, 62*, 459-480. doi: 10.1002/jclp.20243
- Mathis, E. T., Dente, E., & Biel, M.G. (2019). Applying mindfulness-based practices in child psychiatry. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 28*, 209-220. <https://doi.org/10.1016/j.chc.2018.11.004>
- McCabe, M., Costello, S., & Roodenburg, J. (2017). The child's voice in determining program acceptability for a school-based mindfulness intervention. *Social Sciences, 6*, 1-10. doi: 10.3390/socsci6040155
- McGeehan, G. J., Richardson, C., Wilson, L., Allan, K., & Newbury-Birch, D. (2019). Qualitative exploration of targeted school-based mindfulness course in England. *Child and Adolescent Mental Health, 24*, 154-160. doi: 10.1111/camh.12288
- Mehling, W.E., Gopisetty, V., Daubenmier, J., Price, C.J., Hecht, F.M., & Stewart, A. (2009). Body awareness: Construct and self-report measures. *PLoS ONE, 4*, e5614.

- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Frank, J., Burke, C., Pinger, L., Soloway, G., Isberg, R., Sibinga, E., Grossman, L., & Saltsman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3, 291-307. <http://dx.doi.org/10.1007/s12671-012-0094-5>
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L., & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 985-994. doi: 10.1007/s10802-010-9418-x
- Mindfulness in Schools Project (MISP; n.d.) *Bringing Mindfulness to Schools. A Lifelong Toolkit for Children & Teachers*. Repéré à <https://mindfulnessinschools.org/>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école Québécoise: éducation préscolaire- enseignement primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Nedelcu, A., & Grégoire, S. (2016). Méditation et présence attentive. Dans S. Grégoire, L. Lachance, & L. Richer (Éds), *La présence attentive, mindfulness : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (pp. 31-49). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Neff, K. D., & Dahm, K. A. (2015). Self-Compassion: What it is, what it does, and how it relates to mindfulness. Dans B. D. Ostafin, M. D. Robinson & B. P. Meir (Éds), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (pp. 121-137). New York: Springer.
- Neff, K. D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human Development*, 52, 211-214. doi: 10.1159/000215071
- Neff, K. D., & Vonk, R. (2009). Self-compassion versus global self-esteem: Two different ways of relating to oneself. *Journal of Personality*, 77, 23-50. doi: 10.1111/j.1467-6494.2008.00537.x
- Ngô, T-L. (2013). Revue des effets de la méditation de pleine conscience sur la santé mentale et physique et sur ses mécanismes d'action. *Santé mentale au Québec*, 38, 19-34. <https://doi.org/10.7202/1023988ar>
- Ortiz, R., & Sibinga, E. M. (2017). The role of mindfulness in reducing the adverse effects of childhood stress and trauma. *Children*, 4, 1-16. <https://doi.org/10.3390/children4030016>

- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2012). Chapitre 11 - L'analyse thématique. Dans P. Paillé & A. Mucchielli (Éds), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (231-314). Paris : Armand Collin.
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in Mental Health*, 42, 533-544. doi: 10.1007/s10488-013-0528-y
- Parent, V., & Lagueux, F. (2015). Conceptualisation de la pleine conscience chez l'enfant : étude exploratoire. (Projet de recherche inédit). Université de Sherbrooke, Longueuil, QC.
- Parent, V., Lagueux, F., Beauregard-Lacroix, R., Gaudreault, K., Slim, L-M., & Walker, C. (2017, mai). *Effets d'une intervention basée sur la pleine conscience pour les jeunes de 8 à 12 ans et leurs parents*. Communication présentée au congrès annuel de l'Association francophone pour le savoir, Montréal, Québec.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 781-791. doi: 10.1037/0022-3514.65.4.781
- Piaget, J. (1964). Part I - Cognitive development in children. Piaget. Development and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176-186. <https://doi.org/10.1002/tea.3660020306>
- Pleas, K., & Muscara, C. (2017). The Practice of mindfulness. Dans Zerbo, E., Schlechter, A., Desai, S. & Levounis P. (Éds), *Becoming Mindful: Integrating Mindfulness into your Psychiatric Practice* (pp. 25-44). Arlington, VA: American Psychiatric Association Publishing.
- Posner, J., Russel, J. A., & Peterson, B. S. (2005). The circumplex model of affect: An integrative approach to affective neuroscience, cognitive development, and psychopathology. *Development and Psychopathology*, 17, 715-734. doi: 10.1017/S0954579405050340
- Rathus, J. H., & Miller, A. L. (2002). Dialectical behavior therapy adapted for suicidal adolescents. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 32, 146-157. <https://doi.org/10.1521/suli.32.2.146.24399>
- Riggs, N. R., Jahromi, L.B., Razza, R. P., Dillworth-Bart, J.E., & Mueller, U. (2006). Executive function and the promotion of social-emotional competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 300-309. doi: 10.1016/j.appdev.2006.04.002

- Roeser, R. W., Colainne, B. A., & Greenberg, M.A (2018). Compassion and human development: Current approaches and future directions. *Research in Human Development, 15*, 238-251. doi: 10.1080/15427609.2018.1495002
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Sauer, S., Walach, H., Schmidt, S., Hinterberger, T., Lynch, S., Büssing, A., & Kohls, N. (2013). Assessment of mindfulness: Review on state of the art, *Mindfulness, 4*, 3-17. doi: 10.1007/s12671-012-0122-5
- Schobert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology, 51*, 52-66. doi: 10.1037/a0038454
- Segal, Z. V., Teasdale, J. D., & Williams, J. M. G. (2004). Mindfulness-based cognitive therapy: Theoretical rationale and empirical status. Dans Hayes, S. C., Follette, V. M., Linehan, M. M. (Éds), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive-behavioral tradition* (pp. 45-65). New York, NY: Guilford Press.
- Semple, R. J., Lee, J., & Rosa, D. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Study, 19*, 218-229. doi: 10.1007/s10826-009-9301-y
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanism of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*, 373-386. doi: 10.1002/jclp.20237
- Sibinga, E. M. S., Kerrigan, D., Stewart, M., Johnson, K., Magyari, T., & Ellen, J. M. (2011). Mindfulness based stress reduction for urban youth. *Journal of Alternative and Complementary Medicine, 17*, 213-218. doi: 10.1089/acm.2009.0605
- Solomon, J. (1986). Children's explanations. *Oxford Review of Education, 12*, 41-51.
- Talarico, J. M., Berntsen, D., & Rubin, D. C. (2009). Positive emotions enhance recall of peripheral details. *Cognition and Emotion, 23*, 380-398. doi: 10.1080/02699930801993999
- Tan, L., & Martin, G. (2012). Taming the adolescent mind: Preliminary report of a mindfulness-based psychological intervention for adolescents with clinical heterogenous mental health diagnoses. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 18*, 300-312. doi: 10.1177/1359104512455182

- Thompson, M., & Gauntlett-Gilbert, J. (2008). Mindfulness with children and adolescents: Effective clinical application. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 13, 395-407. doi: 10.1177/1359104508090603
- Van de Weijer-Bergsma, E., Langenberg, G., Brandsma, R., Oort, F. J., & Bogels, S. M. (2014). The effectiveness of a school-based mindfulness training as a program to prevent stress in elementary school children. *Mindfulness*, 5, 238-248. doi: 10.1007/s12671-012-0171-9
- Wall, R. B. (2005). Tai Chi and mindfulness-based stress reduction in a Boston public middle school. *Journal of Pediatric Health Care*, 19, 230-237. doi: 10.1016/j.pedhc.2005.02.006
- Waterman, A. H., & Blades, M. (2013). The effect of delay and individual differences on children's tendency to guess. *Developmental Psychology*, 49, 215-226. doi: 10.1037/a0028354
- Wicksell, R. K. (2005). Using acceptance and commitment therapy un the rehabilitation of an adolescent female with chronic pain: A case example. *Cognitive and Behavioral Practice*, 12, 415-423. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(05\)80069-0](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(05)80069-0)
- Wittmann, M., & Schmidt, S. (2014). Mindfulness meditation and the experience of time. Dans S. Schmidt & H. Walach (Éds), *Meditation – neuroscientific approaches and philosophical implications* (pp.199–209). Cham: Springer
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools – a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-20. doi: 10.3389/fpsyg.2014.00603
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W., & Miller, L. (2014). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6, 290-302. doi: 10.1007/s12671-013-0260-4

Appendice A
Questionnaire sociodémographique

QUESTIONNAIRE D'INFORMATIONS GÉNÉRALES

S'il vous plaît, veuillez répondre aux questions suivantes qui ont seulement pour but de mieux connaître l'environnement dans lequel évolue votre l'enfant.

1. Votre lien de parenté avec l'enfant qui participe à cette recherche :

- ☐ Mère
- ☐ Père
- ☐ Autre, s.v.p., précisez : _____

2. Date de naissance de l'enfant (jour/mois/année) : _____

3. Âge de l'enfant : _____ ans

4. Genre : ☐ Fille
☐ Garçon

5. Année scolaire : ☐ 3^e année
☐ 4^e année
☐ 5^e année
☐ 6^e année

6. Est-ce que l'enfant est né au Québec?

- ☐ Oui
- ☐ Non, s.v.p., précisez : _____

7. Langue maternelle de l'enfant :

- ☐ Français
- ☐ Anglais
- ☐ Autre, s.v.p., précisez : _____

8. Quel est la dernière année scolaire complétée pour :

Le père : _____
La mère : _____

9. L'enfant habite avec :

- ☐ Ses deux parents
- ☐ Mère

- ☐ Père
☐ Autre : _____

10. Combien y a-t-il de personnes dans le foyer principal de l'enfant (incluant vous-même)? : _____

11. Quel est le revenu familial du foyer principal de l'enfant?

- ☐ Moins de 20 000 \$
☐ Entre 20 000 \$ et 30 000 \$
☐ Entre 30 000 \$ et 40 000 \$
☐ Entre 40 000 \$ et 50 000 \$
☐ Entre 50 000 \$ et 60 000 \$
☐ 60 000 \$ et plus
☐ Ne souhaite pas répondre

12. Est-ce que le jeune a une problématique identifiée pour laquelle un diagnostic a été posé?

- ☐ Trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH)
☐ Troubles d'apprentissage (dyslexie ou autre)
☐ Déficience intellectuelle
☐ Trouble anxieux : _____
☐ Autres : _____

13. Est-ce que l'enfant a de l'expérience en « méditation » ?

Les exercices de méditation incluent le fait de se concentrer sur sa respiration de quelques secondes à quelques minutes ou de prendre un moment d'arrêt pour prendre conscience des émotions, des pensées et des sensations physiques du moment présent. Différentes activités permettent également de pratiquer la « méditation » au sens plus large (p. ex., yoga, karaté, etc.)

- ☐ Oui ☐ Non

14. Si la réponse est oui :

Précisez le type d'activités pratiquées : _____

Depuis quand? _____

Fréquence de la pratique : _____

15. À quel point vous percevez que la pratique de « méditation » de votre enfant a des impacts sur sa vie quotidienne :

- ☐ Pas du tout ☐ Un peu ☐ Moyennement ☐ Beaucoup ☐ Énormément

Merci de votre collaboration ☺

Appendice B
Guide d'entrevue et script

Guide d'entrevue destinée aux participants (jeunes de 8 à 12 ans)

Mot de présentation : Je me nomme (x) et je suis (étudiant ou autre). Je te remercie beaucoup d'avoir accepté de me rencontrer pour répondre à quelques questions.

Consignes à l'enfant : Nous allons discuter ensemble de *ta compréhension* de certains mots. Je suis intéressé(e) à voir comment des jeunes de ton âge comprennent certaines expressions ou groupes de mots. Je t'invite à répondre aux questions dans tes mots à toi. Ne t'en fais pas; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est de bien comprendre ce que tu penses qui m'intéresse. Tes réponses sont importantes pour moi; elles m'aideront à mieux comprendre comment les jeunes de ton âge pensent.

Tu vois avec ceci (*montrer enregistreur ou ordinateur*), je vais enregistrer ce que tu vas me dire; c'est pour mieux me rappeler ce que tu m'auras dit. Aussi, il est important que je te dise que les choses que tu vas me dire ici ne seront pas répétées à ton enseignante ou tes parents. Enfin, n'hésite pas à me poser des questions si tu ne comprends pas la question posée. J'essaierai de t'expliquer.

Si l'enfant demande combien de temps durera la rencontre : on peut préciser entre 20 et 30 minutes.

Principes généraux :

- S'assurer de bien comprendre et « d'aller au bout » des réponses de l'enfant (p. ex., *peux-tu me donner un exemple de...* (reprendre les mots de l'enfant); *comment expliquerais-tu ceci à quelqu'un ou à un enfant plus jeune que toi ?*).
- Éviter d'induire ou de suggérer des réponses.
- Éviter les biais de questions attribuables à une mauvaise compréhension de la question.
- Demeurer dans une posture telle en entrevue 'clinique' c.-à-d. en étant à l'écoute (du verbal et non verbal), attentif, ne pas poser des questions de manière trop mécanique, ou trop fixer la feuille.

Thème 1 : Compréhension de ce que signifie ne pas être « en PC »

Question 1 : Que veut dire selon toi être, ou réagir, comme « un pilote automatique, un « robot ». Demander à l'enfant d'expliquer ce qu'il veut dire.

Réponses :

Question 2 : Est-ce qu'il t'arrive d'avoir le sentiment d'agir/d'être sur le « pilote automatique ou comme un robot » ? (automatiquement, rapidement, sans trop réfléchir ou penser). Demander à l'enfant d'illustrer une occasion/situation de ce type.

Réponses :

Thème 2 : Compréhension de ce qu'est la PC – définition

Question 1 : Explique-moi ce que veut dire les mots « PC » ?

Réponses :

Question 2 : Si je te dis « PC », c'est quoi les 3 mots qui te viennent en tête ?

Réponses :

Question 3 : Explique-moi ce que veulent dire les mots « être/vivre dans le moment présent ».

Réponses :

Question 4 : Explique-moi ce que veut dire être attentif (ou bien présent) à ce qui se passe :

- a) dans ton corps;
- b) dans ton cœur;
- c) dans ta tête.

Réponses :

a) dans ton corps :

b) dans ton cœur:

c) dans ta tête :

Thème 3 : Illustration concrète de ce qu'est la PC – définition

Question/illustration 1 : On va te demander de faire un petit exercice qui se nomme « la marche en PC », de marcher autour de la pièce pendant une minute en étant « pleinement conscient et attentif » à ce qui se passe *autour* de toi et à *l'intérieur* de toi.

- a) Décris-moi ce qui se passe pour toi? Ce que tu observes *autour* et à *l'intérieur* de toi (*dans ton corps ou dans ton cœur*) ?
- b) Dis-moi ce que tu te dis dans ta tête?

Réponses :

Observations du comportement durant l'exercice :

Thème 4 : Exploration des expériences antérieures liées aux activités de PC

Question 1 : Est-ce que tu as déjà participé (à l'école, à la maison, avec des amis, dans la vie de tous les jours, etc.) à des activités de PC ? *On chercherait ici à obtenir un exemple de pratique formelle (structurée) et un exemple de pratique informelle (quotidienne), si possible.*

Pour chacune des expériences répondues favorablement, demander à l'enfant :

- a) de décrire le contexte;
 - b) de décrire l'activité;
 - c) ce qui s'est passé (ou observé) *autour* de lui et passé (observé) à *l'intérieur* de lui (*dans son corps/cœur/tête*);
 - c) ce qu'il en a pensé (aimé ou non? utile ou non?);
- Élaborer avec lui – demander des explications.

Réponses :

Question 2 : Est-ce qu'à ta connaissance une personne proche de toi – avec qui tu vis dans la maison, dans ta famille, ou un ami à l'école – pratique des activités de PC (p. ex., la méditation, le yoga, la relaxation/détente/respiration). Pour chacune des situations répondues favorablement, demander à l'enfant :

- a) comment il le sait ? (c.-à-d. l'a vue directement? ou en a parlé?);
- b) ce qu'il en pense.

Réponses :

Questions de la fin :

Avant de terminer, est-ce que tu souhaiterais ajouter autre chose par rapport à ce dont on a parlé aujourd'hui ?

Que retiens-tu de ta rencontre d'aujourd'hui avec moi?

As-tu des questions que tu souhaites me poser?

Réponses :**Mot de la fin :**

Je te remercie beaucoup pour avoir accepté de répondre à mes questions. Tu as bien participé. Cela va m'aider à voir comment pensent des jeunes de ton âge.

Observations et attitudes du jeune au cours de l'entrevue :

Facteurs importants de l'environnement :

Autres éléments pertinents :

Nom de la personne qui a mené l'entrevue : _____

Date : _____

Appendice C
Lettre de sollicitation et coupon-réponse

Projet de recherche portant sur la pleine conscience



Tu es invité(e) à participer à un projet de recherche

La pleine conscience est un concept bien en vogue. On l'associe notamment à la méditation ainsi qu'à plusieurs effets bénéfiques (p. ex., amélioration du bien-être, diminution du stress, etc.).

Toutefois, ce concept est encore mal connu chez les jeunes et plusieurs questions se posent : comment le comprendre, comment ça fonctionne ? Cette étude a pour objectif de contribuer à la compréhension de la pleine conscience lorsqu'appliquée aux jeunes.

Le déroulement

Cette étude comprend deux volets. Lors du premier volet, tu seras rencontré(e) directement dans ta classe pendant une période d'environ 45 minutes, au cours de laquelle tu seras invité(e) à

compléter différents questionnaires sur tes comportements, tes pensées ou tes sentiments au quotidien. Tes parents seront aussi invités à répondre à quelques questionnaires.

Pour le second volet, un certain nombre d'élèves seront choisis au hasard pour réaliser différentes tâches pouvant s'apparenter à ce qui est fait à l'école au cours d'une rencontre individuelle d'approximativement 45 minutes.

Toutes les informations recueillies demeureront confidentielles, donc seuls les responsables de la recherche connaîtront tes réponses. De plus, ta participation à ce projet de recherche est volontaire et tu as le droit de retirer ton consentement à tout

moment, sans conséquence.

Ta participation permettra de contribuer à l'avancement des connaissances sur le concept de pleine conscience chez les jeunes, ce qui ultimement permettra de développer des interventions visant à améliorer le bien-être.

Pour participer

Si tu désires participer à ce projet et que tes parents sont d'accord, tu n'as qu'à retourner le coupon-réponse ici-bas à ton enseignant ou ton enseignante. Tu recevras par la suite de l'information supplémentaire.





Invitation

Projet de recherche portant sur la pleine conscience

COUPON- RÉPONSE

S.V.P. RETOURNEZ CETTE PAGE À VOTRE ENSEIGNANT(E)

Je suis intéressé(e) à participer au projet de recherche portant sur la pleine conscience.

OUI ☐ NON ☐

Nom du jeune: _____

École: _____

Enseignant(e): _____

Signature du parent: _____

Date: _____

Appendice D
Formulaire de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (milieux scolaires)

Vous et votre enfant êtes invité(e)s à participer à un projet de recherche. Le présent document vous renseigne sur les modalités de ce projet de recherche. S'il y a des mots ou des paragraphes que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions en communiquant directement avec les chercheurs dont les coordonnées sont inscrites plus bas. Pour participer à ce projet de recherche, vous devrez signer le consentement à la fin de ce document et nous vous en remettrons une copie signée et datée.

Titre du projet

Qu'est-ce que la pleine conscience chez l'enfant ?

Personnes responsables du projet

Véronique Parent, Ph.D., Université de Sherbrooke
Fabienne Lagueux, Ph.D., Université de Sherbrooke

Financement du projet de recherche

Les chercheurs ont reçu des fonds de l'Université de Sherbrooke pour mener à bien ce projet de recherche. Les fonds reçus couvrent les frais reliés à ce projet de recherche.

Objectifs du projet

On parle de plus en plus de la méditation, et de la pleine conscience qui est y associée, dans les médias. On en vante leurs effets bénéfiques, qui se répercuteraient notamment sur le bien-être en général et sur la gestion du stress. La pleine conscience est définie comme un état impliquant de porter intentionnellement son attention sur le moment présent, sans juger ce qui se passe. Toutefois, à ce jour, les études réalisées se sont principalement intéressées à l'adulte et, force est de constater, que l'on comprend encore mal comment les jeunes se représentent ce concept. Une meilleure compréhension de la pleine conscience est nécessaire afin d'améliorer les effets bénéfiques qui y sont associés par le biais d'interventions adaptées.

Ce projet de recherche a pour objectif principal de mieux saisir comment les jeunes comprennent la pleine conscience. Plus spécifiquement, nous voulons mieux cerner les liens entre les comportements des enfants, tels que perçus par les parents et les enfants eux-mêmes, leur capacité à penser et réfléchir (en référence aux fonctions cognitives) et la pleine conscience.

Nature de la participation

Cette étude comprend deux volets :

Initiales du participant : _____
Version 1, datée du 30 novembre 2015

1. Pour le premier volet, la participation de votre enfant sera requise pour une rencontre d'environ 45 minutes. Cette rencontre aura lieu à l'école, en classe, à un moment prédéterminé qui ne nuira pas aux apprentissages. Il aura à répondre à trois questionnaires portant sur (1) la conscience du moment présent et (2) ses comportements et émotions au quotidien. Ensuite, quatre questionnaires portant sur des thèmes similaires vous seront transmis par votre enfant afin que vous les complétiez. Le temps estimé pour remplir les questionnaires est de 45 minutes. Une enveloppe préaffranchie vous sera remise afin que vous puissiez retourner les questionnaires à l'équipe de recherche.

Initiales du participant : _____

Initiales des parents du participant : _____

2. Pour le second volet, environ quatre-vingt enfants seront sélectionnés au hasard parmi tous les jeunes ayant participé au premier volet. Ils seront invités à participer à une rencontre individuelle avec un(e) assistant(e) de recherche pour réaliser différentes tâches papier-crayon pouvant s'apparenter à ce qui est fait en classe (mesures cognitives). Cette rencontre se déroulera toujours à l'école à un moment prédéterminé afin de ne pas nuire aux apprentissages. Est-ce que vous et votre enfant consentez à participer à ce second volet si votre enfant est sélectionné :

Oui ☐

Non ☐

Avantages pouvant découler de la participation

La participation de votre enfant à ce projet de recherche lui permettra de réfléchir à ses comportements et à sa conscience du moment présent, ce qui pourrait contribuer à une meilleure connaissance de soi. Votre participation vous apportera l'avantage de prendre le temps de réfléchir aux comportements de votre enfant et ainsi de mieux le connaître. À cela s'ajoute le fait que votre participation contribuera à l'avancement des connaissances entourant la pleine conscience chez l'enfant. Ces connaissances permettront de développer et d'améliorer les interventions basées sur la pleine conscience visant notamment à améliorer le bien-être et à diminuer le stress.

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Votre participation et celle de votre enfant à la recherche ne devraient pas comporter d'inconvénients significatifs, si ce n'est le fait de donner de votre temps.

Il se pourrait que le fait de remplir un questionnaire sur les comportements et émotions de votre enfant vous amène, vous ou votre enfant, à vivre certaines inquiétudes. Dans ce cas, nous pourrions vous fournir le nom d'un professionnel qui pourra vous donner du support, si vous le souhaitez.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que votre participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et que vous restez libre, à tout moment, de mettre fin à votre participation sans avoir à motiver votre décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Advenant que vous vous retiriez de l'étude, demandez-vous que les documents écrits vous concernant soient détruits?

Oui ☐

Non ☐

Initiales du participant : _____

Version 1, datée du 30 novembre 2015

Il vous sera toujours possible de revenir sur votre décision. Le cas échéant, les chercheurs responsables de l'étude vous demanderont explicitement si vous désirez la modifier.

Confidentialité, partage, surveillance et publications

Durant votre participation à ce projet de recherche, les chercheurs responsables ainsi que leur personnel recueilleront et consigneront dans un dossier de recherche les renseignements vous concernant. Seuls les renseignements nécessaires à la bonne conduite du projet de recherche seront recueillis. Ils peuvent comprendre les informations suivantes concernant votre enfant : genre, date de naissance, origine ethnique, expérience liée à la pleine conscience, résultats aux questionnaires complétés, etc.

Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels dans les limites prévues par la loi. Afin de préserver son identité et la confidentialité de ces renseignements, votre enfant ne sera identifié que par un numéro de code. La clé du code reliant son nom au dossier de recherche sera conservée par les chercheurs responsables du projet de recherche.

Les chercheurs principales de l'étude utiliseront les données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques ou partagées avec d'autres personnes lors de discussions scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera d'information permettant de vous identifier ni d'identifier votre enfant.

Les données recueillies seront conservées, sous clé, pour une période n'excédant pas 5 ans. Après cette période, les données seront détruites. Aucun renseignement permettant d'identifier les personnes qui ont participé à l'étude n'apparaîtra dans aucune documentation.

À des fins de surveillance et de contrôle, votre dossier de recherche pourrait être consulté par une personne mandatée par le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines, ou par des organismes gouvernementaux mandatés par la loi. Toutes ces personnes et ces organismes adhèrent à une politique de confidentialité.

Résultats de la recherche et publication

Vous serez informé des résultats de la recherche et des publications qui en découleront, le cas échéant. Nous préserverons l'anonymat des personnes ayant participé à l'étude.

Utilisation secondaire des données

La quantité des données recueillies pourra servir de matériel pour des questions de recherche qui ne font pas l'objet de cette demande et pourra alimenter, par exemple, des travaux de thèses ou d'autres articles scientifiques.

Initiales du participant : _____ Initiales des parents du participant : _____

Initiales du participant : _____
Version 1, datée du 30 novembre 2015

Dans cette éventualité, autorisez-vous les responsables de ce projet à utiliser les données ici recueillies auprès de vous et de votre jeune, et ce, de manière tout à fait confidentielle?

Oui ☐ Non ☐

Surveillance des aspects éthiques et identification du président du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines

Le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. De plus, il approuvera au préalable toute révision et toute modification apportée au formulaire d'information et de consentement, ainsi qu'au protocole de recherche.

Vous pouvez parler de tout problème éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet avec les responsables du projet ou expliquer vos préoccupations à **M. Olivier Laverdière**, président du Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines, en communiquant par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro suivant :

ou par courriel à :

Consentement libre et éclairé du parent

Je, _____ (nom en caractères d'imprimerie), en ma qualité de parent de _____ (nom de votre enfant), déclare avoir lu et/ou compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de ma participation au projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu, à ma satisfaction. Par la présente, j'accepte librement de participer au projet.

Signature de la participante ou du participant : _____

Fait à _____, le _____ 201__

Dans le cas où les parents sont séparés :

Je comprends que j'ai la responsabilité d'informer l'autre parent de l'existence de cette recherche et de m'assurer du consentement de ce dernier avant d'y faire participer mon enfant. Je comprends également que je peux lui fournir les coordonnées de la chercheuse principale afin qu'il puisse s'informer du présent projet de recherche.

Message à l'attention de l'enfant

Tu es invité(e) à participer à un projet de recherche qui aura lieu à ton école. Plus précisément, tu seras invité(e) à répondre à des questions et/ou faire des exercices papier-crayon pouvant s'apparenter à ce tu fais à l'école afin de mieux comprendre comment tu portes attention au moment présent. Il est important pour nous que tu sois bien d'accord à participer à ce projet.

Initiales du participant : _____
Version 1, datée du 30 novembre 2015

Page 4 sur 5

Déclaration de responsabilité des chercheurs de l'étude

Je, _____ chercheuse principale de l'étude, déclare que les chercheurs collaborateurs ainsi que mon équipe de recherche sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature de la chercheuse principale de l'étude : _____

Appendice E

Tableau résumé des catégories, sous-catégories et thèmes découlant de l'analyse thématique des verbatims des 14 participants

Tableau 9

Catégories, sous-catégories et thèmes découlant de l'analyse thématique des verbatims des 14 participants

Catégories (La PC c'est...)	Sous-catégories	Thèmes (nb de participants ayant évoqué ce thème/14)
I. Être attentif au moment présent	1.1 Moment présent	1.1.1 Se concentrer (11/14)
		1.1.2 Penser au moment présent (13/14)
		1.1.3 Ne pas penser au passé ou au futur (10/14)
	1.2 Porter attention	1.2.1 Être conscient (7/14)
		1.2.2 Porter attention à son corps (11/14)
		1.2.3 Porter attention à son environnement (8/14)
II. Ralentir	2.1 Prendre un temps d'arrêt	1.3.4 Ne pas être sur le pilote automatique (9/14)
		2.1.1 S'arrêter (10/14)
	2.2 Faire des activités de PC	2.2.1 Respirer (9/14)
		2.2.2 Profiter (6/14)
III. Avoir une attitude différente envers ses expériences du moment présent	3.1 Accueillir ses expériences du moment présent	3.1.1 Laisser passer les émotions (3/14)
		3.1.2 Laisser aller les pensées (7/14)
	3.2 Faire le vide	3.2.1 Ne penser à rien (9/14)
		3.2.2 Être dans sa bulle (8/14)
	3.3 Éviter ses expériences déplaisantes	3.3.1 Oublier ses pensées désagréables (9/14)

Tableau 9

Catégories, sous-catégories et thèmes découlant de l'analyse thématique des verbatims des 14 participants (suite)

Catégories (La PC c'est...)	Sous-catégories	Thèmes (nb de participants ayant évoqué ce thème/14)
IV. À concevoir à titre d'outil	4.1 À utiliser	4.1.1 Utile (14/14)
		4.1.2 Utiliser de manière continue (8/14)
	4.2 Encourager la détente	4.2.1 Relaxer (13/14)
	4.3 Faciliter la gestion des émotions	4.3.1 Permettre un meilleur contrôle des émotions (7/14)
	4.4 Favoriser la gestion de l'attention	4.4.1 Permettre d'être plus concentré (6/14)

Appendice F
Certificat d'éthique

Comité d'éthique de la recherche
Lettres et sciences humaines
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

PAR COURRIER ÉLECTRONIQUE

Le 4 janvier 2016

Madame Véronique Parent
Professeure
Département de psychologie
Faculté des lettres et sciences humaines

N/Réf. 2015-95/Parent/

Objet : Évaluation de votre projet de recherche par le Comité d'éthique de la recherche

Madame,

Le Comité d'éthique de la recherche Lettres et sciences humaines a tenu, le 17 décembre dernier, sa réunion mensuelle. Votre projet de recherche intitulé « **Conceptualisation de la pleine conscience chez l'enfant : étude exploratoire** » était à l'ordre du jour.

À la lumière des informations fournies et à la suite de l'examen des documents soumis, un certificat éthique vous est remis. Cependant, quelques clarifications ou modifications vous sont demandées concernant la méthodologie et les formulaires de consentement. Vous les trouverez jointes en annexe à la présente. Afin de compléter votre dossier, nous vous prions de bien vouloir répondre à nos questions en les retranscrivant et en surlignant le texte modifié dans vos documents, s'il y a lieu.

En terminant, je vous rappelle qu'il est de votre responsabilité d'informer le comité de toutes modifications qui pourraient être apportées à votre projet.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre demande d'approbation à son attention et vous souhaite le plus grand succès dans la réalisation de cette recherche et vous prie d'accepter ses salutations distinguées.

Olivier Laverdière
Président du comité d'éthique de la recherche
Lettres et sciences humaines

p. j. Modifications demandées
Certificat d'éthique

c. c. Christine Hudon, doyenne, Faculté des lettres et sciences humaines
Josée Maffett, directrice de section, Gestion des subventions et des contrats, Service d'appui à la recherche, à l'innovation et à la création

OL/cc

N/Réf. 2015-95/Parent/

Méthodologie

Le comité porte à votre attention que la lettre de sollicitation pourrait être complexe pour des enfants de 8 à 12 ans, notamment pour ceux qui ne sont pas familiers avec la pleine conscience.

Réponse :

Le comité vous demande de clarifier le rôle des étudiantes du baccalauréat en psychologie qui réaliseront leur projet de recherche dans le cadre de la présente étude. S'agit-il d'une utilisation secondaire des données ou participeront-elles aux entrevues prévues dans la présente étude? Le cas échéant, ces informations pourraient être ajoutées dans les formulaires de consentement.

Réponse :

Formulaire de consentement destiné aux milieux scolaires

Le comité vous demande de corriger « quatre-vingts ».

Réponse :



Comité d'éthique de la recherche
Lettres et sciences humaines
Sherbrooke (Québec) J1K 2R1

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Numéro du projet : 2015-95

Titre du projet : Conceptualisation de la pleine conscience chez l'enfant : étude exploratoire

Projet subventionné ☒ **Projet non subventionné** ☐ **Projet de maîtrise ou de doctorat** ☐

Organisme subventionnaire : Subvention institutionnelle CRSH

Nom de l'étudiante ou de l'étudiant : Ann-Marie Vachon, Caroline Faucher et Alexandra Drouin

Nom de la directrice ou du directeur :

Nom du ou de la responsable : Véronique Parent

DÉCISION :

Favorable <input checked="" type="checkbox"/>	Unanime <input checked="" type="checkbox"/>	Majoritaire <input type="checkbox"/>
Défavorable <input type="checkbox"/>	Unanime <input type="checkbox"/>	Majoritaire <input type="checkbox"/>

DÉCISION DIFFÉRÉE : ☐

SUIVI ÉTHIQUE :

6 mois ☐ **1 an** ☒

ou

sous la responsabilité de la directrice ou du directeur du projet ☐

COMMENTAIRES :

Olivier Laverdière
Président du comité d'éthique de la recherche
Lettres et sciences humaines

Date : 4 janvier 2016



Sherbrooke, le 17 juillet 2019

Mme Véronique Parent
Professeure
FLSH Psychologie
Université de Sherbrooke

N/Réf. 2015-1351, 2015-95-LSH/Parent

Objet : Demande de modification au projet de recherche

Madame,

En référence à votre projet de recherche intitulé « **Conceptualisation de la pleine conscience chez l'enfant : étude exploratoire** », le Comité d'éthique de la recherche – Lettres et sciences humaines a pris connaissance de votre demande de modification et des documents suivants :

Formulaire de demande de modification (F4-LSH Modification -F4-LSH - 3996)

- Modification (équipe de recherche) (Beauregard_Julie_Projet_de_mémoire_doctoral.pdf)

À la lumière des renseignements fournis et à la suite de l'examen des documents soumis, le comité considère que les changements apportés sont conformes aux règles éthiques.

En terminant, nous vous rappelons qu'il est de votre responsabilité d'aviser le comité de toutes nouvelles modifications au projet de recherche (formulaire F4-LSH). Le formulaire est disponible dans Nagano.

Le comité vous remercie d'avoir soumis votre amendement et vous souhaite, Madame, le plus grand succès dans la poursuite de vos travaux de recherche.

M. Olivier Laverdière
Président du CÉR - Lettres et sciences humaines
Professeur au département de psychologie
Faculté des lettres et sciences humaines

c. c. Vice-décanat à la recherche
Directeur ou directrice de recherche (le cas échéant)
Service d'appui à la recherche, à l'innovation et à la création (le cas échéant)



Sherbrooke, le 26 juin 2019

Pre Véronique Parent
FLSH Psychologie
Université de Sherbrooke - Campus Longueuil

**Objet : Approbation d'une demande de renouvellement annuel par le
Comité d'éthique de la recherche du CIUSSS de l'Estrie - CHUS**

Projet #2017-653-IUGS - verop
Conceptualisation de la pleine conscience chez l'enfant : une étude exploratoire

Bonjour Pre Parent,

La présente est pour vous informer que nous avons reçu le formulaire de demande de renouvellement annuel (F9 - 25472) pour le projet mentionné ci-haut.

Une nouvelle approbation a été émise par le Comité d'éthique de la recherche du CIUSSS de l'Estrie - CHUS via révision accélérée et sera valide rétroactivement au 22 juin 2019 jusqu'au 22 juin 2020.

Il est à noter qu'aucun membre du comité d'éthique participant à l'évaluation et à l'approbation de ce projet n'est impliqué dans celui-ci.

Attestation du CÉR (REBA) : En ce qui concerne ce projet de recherche, à titre de représentant du Comité d'éthique de la recherche du CIUSSS de l'Estrie - CHUS, je certifie que :

1. La composition de ce comité d'éthique satisfait aux exigences pertinentes prévues dans le titre 5 de la partie C du Règlement sur les aliments et drogues.
2. Le comité d'éthique de la recherche exerce ses activités de manière conforme aux bonnes pratiques cliniques.
3. Ce comité d'éthique a examiné et approuvé le formulaire de consentement et le protocole d'essai clinique qui sera mené par le chercheur susmentionné, au lieu d'essai indiqué. L'approbation et les opinions du présent comité ont été consignées par écrit.
4. Ce Comité est conforme aux normes américaines. (FWA #00005894 et IRB #00003849)

Espérant le tout à votre convenance, je vous prie d'agréer, Pre Parent, mes salutations distinguées.

Dre Annabelle Cumyn, MDCM, MHPE
Présidente du CÉR du CIUSSS de l'Estrie - CHUS